

Indhold

Kapitel 1 – Indledende afsnit	3
Indledning	3
Problemformulering	5
Kontekstbeskrivelse – Social- og sundhedsskolen	6
Kapitel 2 – Metodeafsnit	9
Videnskabsteoretisk udgangspunkt - Kritisk teori	9
Metodisk tilgang til indsamling og analyse af empiri	12
Primær empiri - Kvalitative forskningsinterviews	13
Valg af informanter	13
Sekundær empiri – Observationer	15
Teoriramme	17
Analysestrategi	18
Kapitel 3 – Hvilken betydning får samfundsudviklingen for måden, hvorpå vi bedriver uddannelse i Danmark?	20
Konkurrencestaten og dens perspektiv på uddannelse og læring	21
Dannelse i skolen	25
Innovationsundervisning som udtryk for mobication	26
Forskellige aktører gør sig gældende i uddannelsespolitikken	29
Kapitel 4 - Hvad betyder begrebet innovation?	32
Innovationsbegrebet	32
Radikal innovation	36
Inkrementel innovation	37
Social innovation	38
Den teknokapitalistiske innovationsforståelse	41
Den frigørende innovationsforståelse	42
Den faglige innovationsforståelse	43
Kapitel 5 - Hvordan kan innovationsbegrebet bruges pædagogisk og didaktisk i voksenundervisning og hvilke udfordringer medfører det?	44
Læringsteori og læringstyper	44
Læring i en innovationspædagogisk praksis – som fag eller metode?	47
Udfordringer ved voksenundervisning – motivation og modstandspotentiale	53

Evaluering af innovation og innovationskompetencer	58
Kapitel 6 – afsluttende afsnit	62
Konklusion	62
Perspektivering	67
Diskussion	68
Litteraturliste	70
Elektroniske kilder	72
Kapitel 7 – Bilag	74
Bilag 1 - Interview med projektleder fra Social og Sundhedsskole Y	74
Bilag 2 -Interview med uddannelsesleder på Social- og sundhedsskole X	85
Bilag 3 - Observationer på Social- og Sundhedsskole X	94

Kapitel 1 – Indledende afsnit

Indledning

I 1950'erne blev begrebet 'velfærdsstat' introduceret i Danmark og er siden blevet brugt til at beskrive det danske samfund med. Den danske velfærdsstat har været kendetegnet ved, at man gennem efterspørgselspolitik og et progressivt skattesystem har fokuseret på at skabe en omfordelingspolitik og forvaltning af velfærdsopgaver. De seneste år har der dog været tendenser, der peger i retning af, at der er sket en forskydning af velfærdsstaten i retning af en konkurrencestat, som på en række politiske og økonomiske punkter har ændret måden, hvorpå vi eksempelvis bedriver arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitik. Velfærdsstaten er kendetegnet ved alles lige muligheder til oplysning, og at alle personer er unikke og uerstattelige. Skolens opgave i velfærdsstaten er derfor at danne elever til at være aktivt deltagende medborgere. I konkurrencestaten lægges der op til, at mennesket i højere grad skal være egennyttig og gennem arbejde blive en del af fællesskabet, og i skolen skal eleverne dannes til at påtage sig ansvar for egen forsørgelse. Forklaringen på overgangen til konkurrencestat, som tidsmæssigt sker i 1990'erne skyldes to samfundsmæssige årsager. Dels forårsagede Oliekrisen i 1970'erne, at velfærdsstaterne kom under et finansielt pres, og at konkurrencebetingelserne på det internationale marked ændrede sig, og dels at Sovjetunions kollaps i begyndelsen af 1990'erne åbnede op for en international økonomi, den såkaldte globalisering, som samlet set ændrede det økonomiske grundlag for velfærdsstaten (Pedersen 2014, s. 17). Grundlæggende peges der med begrebet 'konkurrencestaten' derfor på en række strømninger i samfundet, som begrundes med globaliseringen, og som peger frem mod en mere konkurrencepræget tilgang til måden, hvorpå der bedrives samfund både i forhold til politiske og økonomiske aspekter og herunder uddannelsespolitikken.

I den danske uddannelsespolitik foregår der i dag to strømninger – en standardiseringsstrømning med en tilknyttet individualiseringsstrømning og en innovationsstrømning – to strømninger, som begge er grundlagt på en konkurrencepræmis (Jensen 2013, s. 11). Standardiseringsstrømningen påvirker uddannelsesinstitutionerne ved, at alle institutioner må begrunde og legitimere deres egen eksistens. Institutionerne må dokumentere og evaluere sig selv og vise deres nytteværdi, da der både nationalt og internationalt er krav om sammenlignelighed og en synliggørelse af institutionernes særegenheder og udmærkelser i forhold til andre institutioner. Samtidig er der en tiltagende individualisering, hvilket betyder, at eleverne sætter spørgsmålstejn ved legitimiteten, traditioner og auto-

ritetsforhold. Dette sætter krav til uddannelsesinstitutionerne om at kunne redegøre for nytteværdien, når eleverne vælger uddannelse. Denne strømning kaldes også for evidensdiskurs og stiller krav til uddannelsesinstitutioner om, at vi skal kunne sammenligne elevernes resultater med hinanden internationalt, hvilket ses ved vores deltagelse i Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD), hvor vi internationalt sammenligner folkeskoleelevernes viden og færdigheder i eksempelvis PISA-tests¹.

Innovationsstrømningen synes ligeledes at være grundlagt på konkurrencepræmissen: *"For at kunne konkurrere, må man være først med det nyeste, fordi det skaber efterspørgsel, og efterspørgsel skaber vækst. Har landets borgere kompetencer indenfor innovation, giver det en konkurrencefordel på markedet"* (Jensen 2013, s. 11). Innovationsstrømningen kaldes også for innovationsdiskurs og synes at udfordre evidensdiskursen på uddannelsesinstitutionerne, idet der eksempelvis mangler kriterier for, hvordan innovation kan måles og evalueres. Det kan give udfordringer i forhold til evidensdiskursens ønske om at kunne sammenligne vores uddannelsesinstitutioners resultater med hinanden.

Disse strømninger har samtidigt præget det danske uddannelsessystem, hvilket blandt andet ses i Globaliseringsrådet strategier fra 2006 'Fremgang, fornyelse og tryghed', som tager udgangspunkt i, at innovation og borgernes udvikling af innovative kompetencer anses for at være vigtige faktorer for Danmarks konkurrenceevne: *"Overalt i samfundet skal vi være innovative og omsætte nytænkning til værdi. Det gælder både i virksomheder og i den offentlige sektor. Derfor skal vi sikre en effektiv konkurrence som drivkraft for innovation i hele samfundet"* (Statsministeriet 2006, s. 9). Innovationsbegrebet er siden da blevet et centralt element i hele uddannelsessystemet fra folkeskolens niveau til universitetet, idet uddannelsessystemet i konkurrencestaten ses som en væsentlig faktor for vækst og konkurrenceevne.

Også på erhvervsskolerne er innovation på baggrund af en række rapporter kommet i fokus. Dette ses blandt andet i rapporten 'Kompetencer til social innovation' som Undervisningsministeriet udgav i 2013 og som argumenterer for, at social- og sundhedsskolerne skal fokusere på, at uddanne elever med innovative kompetencer (New Insight 2013). Social- og sundhedsskolerne er som uddannelsesinstitution, som primært uddanner personale til den offentlige sektor, udfordret, idet den

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) er en OECD-undersøgelse, der foretages hvert tredje år og sammenligner skoleelevers kompetencer i alle OECD-lande.

offentlige sektor er ramt af nedskæringer og krav om effektivisering. Samtidig har vi en demografisk udvikling i Danmark, hvor vi får flere ældre, og omfanget af borgernære opgaver vokser, mens ressourcerne er begrænsede. Det betyder, at der skal leveres mere velfærd for færre midler, hvorfor der i rapporten argumenteres for, at den offentlige sektor må øge produktiviteten (New Insight 2013, s. 3). Derfor ønskes det fra ministeriets side, at frontpersonalet heriblandt social- og sundhedsassistenter skal udvikle kompetencer til at tænke nyt og forandre eksisterende praksis, da man i rapporten mener, at det er i medarbejderens møde med borgeren, at den sociale værdiskabelse finder sted og de offentlige ydelser udvikles. I rapporten opfordres social- og sundhedsskolerne til at fokusere på elevernes kompetencer til social innovation, da Undervisningsministeriet i rapporten argumenterer for, at innovative kompetencer hos medarbejderne kan være med til at forbedre kvaliteten og effektiviteten i de offentlige services (New Insight 2013, s. 3). Dette har ført til, at social- og sundhedsskolerne inden for de sidste år har implementeret innovationsbegrebet i såvel grunduddannelsen som på deres efteruddannelse.

Innovationsbegrebet tilskrives ofte den østrigske økonom Joseph Schumpeter, som i 1920'erne introducerede begrebet med udgangspunkt i definitionen: *"en nyskabelse, der tilvejebringer økonomisk værdi"* på baggrund af den økonomiske krise i 1930'erne (Darsø 2013, s. 25). Innovationsbegrebet er sidenhen blevet implementeret på de danske uddannelsesinstitutioner og hvor det ikke længere blot ses som et økonomisk, men også et pædagogisk begreb, hvor der argumenteres for, at det værdimæssige i innovationen skal forstås mere bredt til også at omhandle samfundsmæssige, sociale og menneskelige værdier. Dette rejser imidlertid et spørgsmål om, hvilken betydning det får for den førte pædagogik at implementere et begreb med baggrund i en merkantil, økonomisk forståelse og hvilke mulige udfordringer og problemstillinger dette medfører. Ligeledes rejser det et spørgsmål om, hvordan innovationsbegrebet kan overføres til social- og sundhedsskolerne i forhold til uddannelsens særegenskaber og formål.

Dette har ledt os frem til et ønske om at undersøge, hvilken innovationsforståelse social- og sundhedsskolerne har, hvorvidt denne forståelse stemmer overens med social- og sundhedsområdets kernekompetencer og hvilke pædagogiske udfordringer implementeringen af innovation medfører for social- og sundhedsskolerne.

Problemformulering

**Hvordan omsættes innovationsbegrebet pædagogisk inden for social- og sundhedsområdet?
Og hvilke pædagogiske udfordringer medfører dette for social- og sundhedsskolerne?**

Til at undersøge og besvare denne problemformulering tager vores speciale udgangspunkt i tre undersøgelsesspørgsmål, som vil være rettesnor for, at specialets problemformulering bliver besvaret:

- Hvilken betydning får samfundsudviklingen for måden, hvorpå vi bedriver uddannelse i Danmark?
- Hvad betyder begrebet innovation?
- Hvordan kan innovationsbegrebet bruges pædagogisk og didaktisk i voksenundervisning og hvilke udfordringer medfører det?

Kontekstbeskrivelse – Social- og sundhedsskolen

Som nævnt indledningsvist bruges innovationsbegrebet i dag på de forskellige uddannelsesinstitutioner i Danmark, hvilket også inkluderer social- og sundhedsskolerne. Siden Globaliseringsrådet i 2006 udgav deres strategi, hvori innovation blev beskrevet som en af løsningerne på, hvordan vi sikrer den danske konkurrencekraft, så er det økonomiske innovationsbegreb blevet til en innovationspædagogisk tankegang (Statsministeriet 2006). Social- og sundhedsskolerne uddanner social- og sundhedshjælpere, social – og sundhedsassistenter samt pædagogiske assistenter, som på deres fremtidige arbejdspladser i den offentlige sektor vil erfare, at andelen af ældre stiger, og omfanget af de borgernære opgaver dermed vil stige sideløbende samtidig med, at ressourcerne til disse velfærdsopgaver er begrænsede (Statsministeriet 2006). Den offentlige sektor står dermed over for nogle udfordringer, hvor der er et krav om samme velfærd for færre midler, hvorfor den offentlige sektor ønsker at styrke udviklingen af innovation ud fra en forventning om, at velfærdsstaten har brug for innovative medarbejdere, som kan være med til at forbedre kvaliteten og effektiviteten i de offentlige services (Sørensen og Torfing 2011, s. 20).

I dette speciale ønsker vi at undersøge, hvordan to af de danske social- og sundhedsskoler på forskellig vis omsætter innovation til innovationsundervisning, og hvilke udfordringer det medfører. Vi har valgt de to skoler, fordi de bruger to forskellige former for innovationsdidaktikker. I kraft af specialets omfang fravælger vi derfor at undersøge andre uddannelsesinstitutioners brug af innovationsbegrebet, da en sådan undersøgelse er for omfattende og til dels ikke ville kunne tage højde for de enkelte uddannelsers diversitet og forskelligartede brug af innovationsbegrebet. Samtidig er vores sigte med dette speciale ikke at kunne lave en generaliserbar undersøgelse om, hvordan innovationsbegrebet gør sig gældende i hele uddannelsessektoren, men derimod skabe en forståelse for, hvordan begrebet bruges inden for social- og sundhedsskolerne og dermed en specifik afgrænset

kontekst. Vi har valgt at undersøge to social- og sundhedsskoler, hvor de underviser i innovation som henholdsvis en del af et efteruddannelseskursus for social- og sundhedsassistenter og som en innovationslinje for social- og sundhedsassistenter på grunduddannelsen. Vi ønsker at sammenligne de to social- og sundhedsskolers brug af innovationsbegrebet, samt hvilke udfordringer de møder, når de henholdsvis udbyder innovation som et kursus og innovation som en toning af grunduddannelsen. Vi skelner derfor mellem innovation som fag og som metode. På efteruddannelseskurset foregår innovation som et adskilt kursus, hvorfor vi i specialet sidestiller det med betegnelsen innovation som fag.

Vi har på baggrund af etiske overvejelser valgt at anonymisere de to social og sundhedsskoler, hvorfor vi henholdsvis kalder dem X og Y. Social- og Sundhedsskole X er den skole, som udbyder innovation som en del af et efteruddannelseskursus og Social- og Sundhedsskole Y tilbyder deres social- og sundhedsassistenter en innovationslinje på grunduddannelsen.

Social- og Sundhedsskole X

Social- og Sundhedsskole X blev en selvejende institution i 2007 og er bestående af to geografiske separate afdelinger samt en kursusafdeling, som organisatorisk hører under AMU-systemet (Arbejds miljøuddannelse). Ifølge skolens hjemmeside optager skolen ca. 900 elever årligt og der er ca. 100 ansatte. Skolen ønsker at være i konstant udvikling, hvorfor de deltager i eksterne og interne projekter med fokus på den seneste forskning og udvikling på sundhedsområdet. Vi har i den forbindelse haft et praksissamarbejde med skolens kursusafdelingen i efteråret 2014, hvor der var et gensidigt ønske om at undersøge, hvordan innovationsbegrebet bruges på kursusafdelingens innovationskursus og hvilke udfordringer innovationsundervisninger medfører. Jævnfør skolens hjemmeside begrundes innovationskursets berettigelse med, at *"Der er i dag stort fokus på innovation, bl.a. som et middel til at løse opgaver på den mere effektive måde, og organisationer både i den private og den offentlige sektor efterspørger i højere grad kreative medarbejdere, der har gode innovative kompetencer"*. Vi observerede innovationskurset på to forskellige hold, som var på et otte ugers efteruddannelsesforløb. Kursusforløbet består af en række AMU-kurser, som er selektivt udvalgt af assistenternes arbejdsgiver, hvori innovationskursus er en central del af kursusafdelingens tilbud. Innovationskurset er målrettet social- og sundhedsassistenter med mindst to års erhvervserfaring og består af idéudvikling og formidling og har blandt andet til formål at styrke assistentens *"forståelse af innovative indgangsvinkler til det daglige arbejde som social- og sundhedsassistent (...)"* og

”erfaring med formidling af innovative metoder, samt konkretisering og implementering af innovative tiltag” (Uddannelsesguiden 2015). Innovationskurset bliver udbudt som et to eller fire dagskursus og er placeret som sidste del i kursusforløbet. Kursusforløbet afsluttes med en uges projektskrivning, hvor eleverne i grupper skal arbejde med en problemstilling fra deres arbejdsplads, som skal formidles i et fem sideres innovativt projekt for deres respektive arbejdsgivere.

Målene for innovationskurset er, at assistenterne:

- *”kan i samarbejde med kolleger og/eller bruger/borger/barn/patient og evt. pårørende medvirke i kreative og innovative processer, der understøtter udviklingen af f.eks. arbejdsmiljø og arbejdsprocesser*
- *kan bruge redskaber og metoder, der kan styrke udviklingen af innovative løsninger i den daglige praksis*
- *kender betydningen af at arbejde innovativt inden for jobområdet*
- *kan, når det er relevant, bidrage med ideer eller løsninger, der tager højde for gældende lovgivning”* (Holmer 2015).

Social- og Sundhedsskole Y

Social- og Sundhedsskole Y er en selvejende institution bestående af tre afdelinger og en kursusafdeling. Ifølge skolens hjemmeside er der ca. 150 medarbejdere og ca. 900 elever om året.

I november 2014 er der blevet igangsat et projekt med en innovationslinje, hvor eleverne uddannes som social- og sundhedsassistenter med en innovativ profil. Skolen betegner selv innovationslinjen som en anderledes studieretning, som giver mulighed for at arbejde med uddannelsens faglige område på en ny og innovativ måde. Innovationslinjen består grundlæggende af samme fag som den ordinære social- og sundhedsassistentuddannelse, men afgrænser sig ved i højere grad at fokusere på opgaveløsning gennem teamwork, kreativitet og idéudvikling. Her kommer assistenteleverne til at arbejde innovativt både på skolen og i praktikken, hvor eleverne kommer til at arbejde med fokus på anderledes hverdagsløsninger i det daglige arbejde som social- og sundhedsassistenter. Målene for social- og sundhedsassistenter på innovationslinjen er, at de kan:

- Arbejde med innovative idéer og løsninger til gavn for borgere og patienter
- Anvende velfærdsteknologiske løsninger
- Se muligheder i fremtidens opgaver i sundhedsvæsenet.

Dernæst begrundes innovationslinjen på deres hjemmeside med, at den offentlige sektor er under økonomisk pres samtidig med, at antallet af ældre stiger, hvorfor innovationslinjen har sin berettigelse. ”Sundhedsvæsenet skal omstilles til at løfte fremtidens opgaver, og derfor er det nødvendigt, at sundhedspersonalet ser muligheder og tænker innovativt”.

Kapitel 2 – Metodeafsnit

I dette kapitel vil vi redegøre for specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt, metodiske overvejelser over den valgte teori og empiriske arbejdsmetode samt valget af analysestrategi. Gennem denne redegørelse ønsker vi at vise, hvordan vores valg har ført frem til de teorier og metoder, som vi benytter, og hvordan vi mener, at de kan belyse vores problemformulering og dermed, hvordan vi vil undersøge den, og hvilke begreber der bliver centrale for os i undersøgelsen.

Videnskabsteoretisk udgangspunkt - Kritisk teori

Kritisk teori opstod med etableringen af den berømte Frankfurter skole Institut für Sozialforschung i Frankfurt am Main i 1923. Oprindeligt er kritisk teori en samfundsteoretisk og filosofisk videnskabsteori, som især er inspireret af marxistisk og psykoanalytisk teori. Det overordnede formål med kritisk teori er et emancipatorisk sigte, som kan bidrage til menneskers oplysning og frigørelse gennem afdækning af undertrykkende og udbytende magtforhold (Elling 2013, s. 137).

Kritisk teori bygger på en materialistisk teoriopfattelse, der fremhæver en dialektik mellem teori og empiri, hvor viden aldrig er afsluttet (Elling 2013, s. 137). I den kritiske teori skelner man mellem den tidlige kritiske teori og den senere kritiske teori. Den tidlige kritiske teori repræsenteres af filosofferne Max Horkheimer og Theodor Adorno som tidsmæssigt følger Frankfurterskolens oprindelse fra 1920'erne frem til 1970'erne. Oprindeligt bygger den tidlige kritiske teori grundlæggende på 'oplysningens dialektik', der blev formuleret af den tyske filosof Georg Wilhelm Friedrich Hegel som ” (...) *det moderne samfunds dobbelthed af såvel frigørende som fremmedgørende elementer*” (Elling 2013, s. 141). I 1933 går Frankfurterskolens filosoffer i eksil på baggrund af Hitlers magtovertagelse og den efterfølgende forfølgelse af jøder, intellektuelle og venstreorienterede, hvorfra de fortsatte deres arbejde. Her definerer Horkheimer og Adorno fællesværket 'Oplysningens Dialektik', som bliver en klassisk milepæl i udviklingen af kritisk teori. Værket indeholder og definerer

kulturkritik, ideologikritik og civilisationskritik i det moderne industrisamfund. Heri defineres fornuften som afgørende for det, der kan frigøre mennesket fra undertrykkelse og udbytende magtforhold, og deres formål bliver en emancipatorisk målsætning. Desillusioneret over samfundets udvikling med nazismen, Anden Verdenskrig, sovjetkommunisme og den amerikanske kapitalisme udvikler den tidlige kritiske teori sig i retning mod fornuftpessimisme og kritiseres af blandt andet filosof og sociolog Jürgen Habermas for blot at være en pessimistisk karakteristik af det moderne samfund, dets frihedstab og fremmedgørelse (Elling 2013, s. 144). Den tidlige kritiske teori kritiseres derfor for at miste det emancipatoriske perspektiv, hvorfor Habermas som modsvar i 1970'erne udvikler det, der defineres som den senere kritiske teori (Elling 2013, s. 147).

I den senere kritiske teori forsøger Habermas at overvinde Horkheimer og Adornos fornuftspessimisme, men fastholder fornuften som grundlag for både videnskabens udvikling og det moderne samfund (Elling 2013, s. 145). Med Habermas sker der et paradigmeskifte inden for kritisk teori, hvorefter man skelner mellem den tidligere kritiske teori og den senere kritiske teori. Habermas ophæver en filosofisk metafysik, hvorved ” (...) han opgiver tanken om eksistensen af noget uden for diskussion ” (Elling 2013, s. 149). Dernæst overskrider han bevidsthedsfilosofien, som hidtil har været kendetegnende for den tidligere kritiske teori ved en fastholdelse af relationen mellem et ”erkendelsessubjekt og et observeret objekt, dvs. en realistisk forestilling om verden (og praksis) ” (Elling 2013, s. 147). Med antagelsen om at subjektet opnår bevidsthed om objektet gennem metodisk observation og analyse skelner Habermas mellem to former for bevidsthedsfilosofi – refleksionsfilosofi og praksisfilosofi. Refleksionsfilosofien er subjektets bevidstgørelse af sig selv om objektet og praksisfilosofien er subjektets selvrealisering gennem påvirkning af objektet (Elling 2013, s. 148). Grundlæggende taler Habermas om en overskridelse af subjekt/objekt-relationen som et erkendelsesgrundlag, hvorfor samfundet skal forstås som bestående af både systemisk processer og livsverden, hvori processerne ikke umiddelbart udfoldes. Dermed tilføjer han en tredje pol til forholdet til subjektet og ophæver dualismen. Dette betyder, at han forkaster opfattelsen af, at vi ved hjælp af teorien kan forudsige noget om virkeligheden, men derimod at samfundet skal forstås ud fra en tredje pol – teorien om kommunikativ handlen: ”Den er nemlig en teori om to eller flere kommunikationsdeltageres søgen efter indbyrdes forståelse om udsagn, der relaterer sig til den ydre objektive, den sociale eller den enkeltes subjektive verden ” (Elling 2013, s. 149). Hvor bevidsthedsfilosofiens subjekt/objekt-relationer grundlæggende set er en monologisk tænkning, som ifølge Habermas ikke tager højde for sprogets og intersubjektivitetens rolle, muliggør teorien om

den kommunikative handlen, netop ved brug af den kommunikative handlen og fornuft, at man kan tænke kritisk og emancipatorisk.

Dette leder frem til tre erkendelsesinteresser, som hver især tager udgangspunkt i erkendelser, som er forbundet med forskellige interesser henholdsvis naturvidenskaberne, humanvidenskaberne og samfundsvidenskaberne:

- *"De empirisk-analytiske videnskaber ledes af en teknisk erkendelsesinteresse*
- *De historisk-hermeneutiske videnskaber ledes af en praktisk erkendelsesinteresse*
- *De 'kritiske' videnskaber ledes af en emancipatorisk (dvs. frigørende) erkendelsesinteresse"* (Elling 2013, s. 138).

Ifølge Habermas er erkendelse ikke en individuel proces, men noget intersubjektivt, som foregår i dialog med andre mennesker, hvorfor erkendelse ikke er en monologisk relation mellem et subjekt, som iagttager et objekt i jagten på sand viden. Sandheden kan derimod etableres intersubjektivt, hvorfor viden er social konstrueret: *"De erkendelsesledende interesser dannes i medierne arbejde, sprog og interaktion"* (Habermas 2005, s. 132). Ontologisk er der derfor tale om tre verdener, som knytter sig til de tre erkendelsesinteresser og videnskabelige positioner:

- *"Den ydre objektive eller materielle verden*
- *Den sociale verden*
- *Den subjektive-indre verden"* (Elling 2013, s. 164).

Specielt den sociale verden og den subjektive-indre verden er i fokus i den kritiske teori, da det er inden for dem, at der er samfundsmæssig påvirkning, *"hvorimod eksempelvis Mont Ventoux ligger, hvor det ligger, og er 1912 meter højt, uanset det samfund som omgiver det. Men når to eller flere personer taler om, hvor Mont Ventoux ligger, skal de være enige om, hvad 44 graders bredde N og 5 graders længde Ø samt hvad 1912 meter over havet betyder"* (Elling 2013, s. 164-165).

Samtidig knytter de tre verdener sig til mennesket, der lever og samtaler i de tre verdener. Her taler Habermas om den ideelle talesituation, hvor ingen af samtalepartnerne har mere magt og fortolkningsret end de øvrige, som tager udgangspunkt i, at man søger fælles forståelse, som bygger på logiske konklusioner ved at forstå, både hvad der bliver sagt, og hvad der menes med det. Der er tale om en kommunikativ rationalitet – via sproget kan man opnå en gensidig forståelse af de forskellige

verdener. De tre verdener har forskellige gyldighedskrav, som mennesker kan tvinges til at argumentere for, hvis der bliver sat spørgsmålstejn:

- *”Den objektive verden, ’verdenen’, hvor de ydre sagsforhold gælder. Den objektive verden udgøres af materielle fakta, som man kan henvise til, når man argumenterer for, hvorvidt noget er sandt eller falsk fx ’det regner udenfor’. Gyldighedskravet for det, der bliver sagt er sandhed*
- *Den sociale verden, ’vores verden’, hvor værdier og normer gælder. Den sociale verden udgøres af forskellige relationer og handlingsmønstre mennesker imellem, som man kan henvise til, når man argumenterer for, at bestemte værdier og normer er legitime, fx ’det er rigtigt at straffe’. Gyldighedskravet for det, der bliver sagt er rigtighed*
- *Den subjektive verden, ’min verden’, hvor det indre forhold, det enkelte menneskes følelser, ønsker og forhåbninger gælder. Den subjektive verden udgøres af særskilte oplevelser, der kan udtrykkes ekspressivt og autentisk, fx ’jeg synes, at dette maleri er smukt’. Gyldighedskravet for det, der bliver sagt er sandfærdighed” (Stensmo 2012, s. 266).*

Endvidere udgøres den sociale verden af to forhold: livsverden og systemverden. Livsverdenen er det samfundsforhold, hvor mennesket har sine sociale relationer, sit arbejde, familie og venner. Erfaringerne fra livsverdenen præger ens værdier og handlingsmønstre, som mennesket anvender i nye situationer. Systemverdenen derimod udgøres af det anonyme forhold til samfundet uden for livsverdenen, som eksempelvis markedet og bureaukratiet, hvor menneskets handlinger bliver koordineret af forhold som penge og magt. Habermas argumenterer for, at systemverdenen koloniserer livsverdenen, hvormed markedet og staten påvirker en andel af menneskets handlinger. Denne kolonisering er en trussel mod den kommunikative rationalitet, idet mennesket grundet koloniseringen ikke får mulighed for at forholde sig kritisk til samfundet og sig selv (Stensmo 2012, s. 268).

Metodisk tilgang til indsamling og analyse af empiri

I dette afsnit følger en beskrivelse og gennemgang af vores metodiske tilgang til indsamling af analyse af empiri. Heri skelner vi mellem interviews og observationer, som henholdsvis primær og sekundær empiri. Den primære empiri er indsamlet udelukkende til dette speciale, mens den sekundære empiri er tilvejebragt på baggrund af vores praksissamarbejde med Social- og Sundhedsskole X på 9. semester.

Primær empiri - Kvalitative forskningsinterviews

Som en del af vores empiriske indsamling i forbindelse med specialet har vi foretaget to kvalitative interviews. Disse er valgt ud fra en anskuelse om, at det kvalitative forskningsinterview kan bidrage med: *"(...) at interview især egner sig til at undersøge menneskers forståelse af betydningen i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden"* (Kvale 1997, s. 111).

Formålet med vores interviews er derfor undersøgende og ikke konkluderende, hvorfor interviewene er formulerede med åbne spørgsmål uden en fast struktur - semistrukturerede interviews. Det semistrukturerede interview er inspireret af fænomenologien og kan bruges til at forstå temaer ud fra interviewpersonernes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann 2009, s. 45). På den baggrund har vi udarbejdet en interviewguide, der strukturerer interviewene i temaer, deres rækkefølge og udgangspunkt for spørgsmålene. Derfor sikrer interviewguiden, at der indhentes nogenlunde den samme information på tværs af interviewene. Samtidig skal interviewguiden være åben, således at vi som interviewere får mulighed for at spørge ind til interviewpersonens svar og lave opfølgende og uddybende spørgsmål dertil, som kan være med til at give os en forståelse af, hvad der ligger bag interviewpersonens svar.

På den baggrund har vi derfor foretaget en kvalitativ interviewundersøgelse. Det kvalitative interview er kendetegnet ved, at det søger at opnå en dybere forståelse af de udsagn, som den interviewede udtaler sig om, og idet det kvalitative fordrer at søge i dybden frem for bredden, søger det ikke generaliserbar viden, men i højere grad viden der er specifik i forhold til de undersøgte kontekster. Som modsætning hertil kan nævnes den kvantitative metode, som undersøger i bredden efter generaliserbar viden med det formål at kunne skabe en viden om nogle generelle forhold og træk, der er repræsentative for et givent område. Dette opnås typisk gennem anvendelse af en spørgeskemaundersøgelse (Kvale og Brinkmann 2009, s. 45).

Valg af informanter

Vi har på baggrund af de to udvalgte social- og sundhedsskoler foretaget to interviews med to informanter fra social- og sundhedsskolerne, henholdsvis en uddannelsesleder fra Social- og Sundhedsskole X og en projektleder fra Social- og Sundhedsskole Y for at få mulighed for at undersøge en

række spørgsmål vedrørende innovationsundervisning og social- og sundhedsskolernes forståelse og brug af innovationsbegrebet. De to informanter blev derfor valgt ud fra et kriterium om et bredt informationsniveau, hvor vi vurderede at ved at interviewe informanter fra et planlæggerniveau, i dette tilfælde en uddannelsesleder og en projektleder, kunne disse bidrage med en dybere, bagvedliggende betragtning om vores problemstillinger. Vi havde derfor en forventning om, at de to informanter kunne bidrage med at skabe klarhed over, hvilken bagvedliggende forståelse af innovationsbegrebet, der undervises ud fra, hvordan begrebet omsættes til den konkrete pædagogiske kontekst og hvilke pædagogiske udfordringer, de mener, der er forbundet derved.

Vore to informanter er derfor valgt på baggrund af deres centrale tilknytning til de to social- og sundhedsskoler, og begge fungerer derfor som en slags eksperter på genstandsfelterne. Uddannelseslederen på Social - og Sundhedsskole X, som også er pædagogisk supporter på skolen, er valgt på baggrund af sin rolle på innovationskurset, hvor hun har været med til at udvælge og udvikle innovationskursets indhold og metoder. Ligeledes er projektlederen på Social- og Sundhedsskole Y valgt ud fra hendes centrale rolle omkring skolens innovationslinje, hvor hun er tilknyttet som projektleder, har været med til at oprette og gennemføre innovationsprojektet og er ansvarlig for evalueringen deraf.

Set ud fra vores videnskabsteoretiske positionering inden for kritisk teori bygger vores valg af informanter på en betragtning om, at *"Aktørernes forståelse af de samfundsmæssige forhold, de lever i, giver nøglen til forståelse af de sociale handlinger, men indeholder også viden om de strukturelle rammer herfor"* (Bilfeldt 2007, s. 123). Hermed kan man sige, at vi ved at inddrage de berørtes viden og erfaringer inddrager et oplevelses- og erfaringsperspektiv i form af uddannelseslederens og projektlederens forståelse af innovationsbegrebet og dets berettigelse inden for social- og sundhedsskolerne. Den kritiske teoretiske forskningstradition indeholder både et oplevelses- og erfaringsperspektiv og et betragende perspektiv (Bilfeldt 2007, s. 123). Som forskere kan vi ved at inddrage oplevelses- og erfaringsperspektivet få en viden om informanternes erfaringer, handlinger, strategier og utopier i form af spørgsmål omkring deres viden for og forståelse af de bagvedliggende tanker og ideer for innovationsundervisningen. Samtidig er vi opmærksomme på, at de to interviewpersoner lader sig interviewe som repræsentanter for deres skoler, hvorfor vi må formode, at det primært er skolens forståelse og holdninger, der kommer til udtryk og ikke deres personlige holdninger. Med Habermas' begreber livsverden og systemverden forventer vi derfor, at informanterne svarer på baggrund af deres livsverden, som er påvirket af systemverdenen grundet deres engagement i og tilknytning skolerne. Ud fra det betragende perspektiv kan vi som forskere analysere informanternes

handlinger, strategier og utopier ud fra andre forståelsesrammer end de, der ligger inden for deres egen forståelsesramme. Ud fra vores kritiske teoretiske videnskabsposition fokuserer vi derfor både på aktørerne og de strukturelle forhold.

Sekundær empiri – Observationer

For at supplere vores to interviews har vi valgt at inddrage vores observationer indsamlet på Social- og Sundhedsskole X. Observationerne vil indgå som sekundær empiri og er foretaget i efteråret 2014, hvor vi havde et praksissamarbejde med Social- og Sundhedsskole X, hvor vi foretog observationer af social- og sundhedsassistenter, som var på efteruddannelseskursus. Idet vores problemformulering, som nævnt i forordet, er opstået på baggrund af vores undersøgelser på 9. semester, hvor vi var tilknyttet skolens efteruddannelseskursus i innovation, finder vi det relevant at inddrage vores observationsstudier fra dette praksissamarbejde. Det gør vi med henblik på at inddrage vores feltnoter fra innovationsundervisningen for dels at kunne belyse, hvordan innovationsundervisningen på social- og sundhedsskolerne kan foregå i praksis, og dels da vores feltnoter kan belyse og dokumentere nogle af de praktiske udfordringer, innovationsundervisningen kan medføre. I vores analyser vil det tydeligt fremgå, hvornår vi trækker på den sekundære empiri, og hvordan de enkelte feltnoter er fremkommet.

Vi har valgt at inddrage observationerne, fordi det giver os en mulighed for at undersøge hvilke udfordringer og muligheder, der er ved at undervise i innovation, hvor det bruges som et fag og ikke som en metodisk tilgang til almene fag. Desuden giver observationerne et indblik i, hvordan eleverne oplever innovationsundervisningen og kan ses som et supplement til interviewet med Social- og Sundhedsskole X's uddannelsesleder, hvilket åbner muligheden for at diskutere, om der er konsensus mellem skolens intentioner og praksis.

Efteruddannelseskurset består af en række AMU-kurser, som er selektivt udvalgt af assistentens arbejdsgiver, hvori innovationskurset er en central del af kursusafdelingens tilbud. Efteruddannelseskurset bestod af en række forskellige kurser som eksempelvis førstehjælp, selvledelse, rehabilitering og innovation. Vi observerede eleverne, da de havde innovationsundervisning, idet vi kun var interesserede i at finde ud af, hvordan innovationsundervisningen pædagogisk og didaktisk blev gennemført og dermed ikke interesserede i, hvordan der blev undervist i eksempelvis rehabilitering. Vi observerede innovationskurset på to forskellige hold, som var på et otte ugers efteruddannelseskursus.

At foretage observationer er en af de kvalitative metoder, som kan være med til at belyse social adfærd ud fra et specifikt observationsfokus. Metoden gør det dermed muligt at identificere og forstå forskellige forhold i kategorier i en praksis – uden at de er målbare. Samtidig er enhver situation ikke gentagelsesbar, idet praksis altid er kontinuerlig og derfor unik (Kristiansen og Krogstrup 1999, s. 45). Observationerne vil altid være farvet af forskerens livsverden og derfor aldrig mulig at præsentere 'rå'. Vi observerede i naturlige omgivelser, idet det var en praksis, som var eksisterende, før vi kom, og dermed var vi der også på feltets præmisser. Vi er dog klar over, at praksissen ændredes til trods for, at vi kun deltog som publikum og sad bagerst i lokalet uden at deltage, så har det stadig betydning for praksissen samt elevernes og underviserens adfærd. Relationen mellem os og feltet var ustruktureret, hvorfor de hændelser, som vi observerede var uforudsete og ikke kontrollerbare (Kristiansen og Krogstrup 1999, s. 47). Samtidig var vores observation ustruktureret, idet vi ikke på forhånd havde et bestemt observationsfokus, men i stedet havde valgt at der var bestemte hændelser, som vi ville være opmærksomme på. Vi havde besluttet os for, at det vi ønskede at fokusere på, var elevernes oplevelser af innovationsundervisningen, deres sociale adfærd samt hvilke pædagogiske udfordringer, der opstod undervejs. Vi valgte at bruge feltnoter, som vi nedskrev i et skema med tre kolonner, som udgør de deskriptive, analytiske og metodologiske elementer i vores observationer (Saltofte 2013). Inddelingen af de tre elementer har gjort det lettere at kategorisere de forhold, vi så og har lettet vores arbejde med databearbejdningen, da denne måde at skrive feltnoter på tvang os til at forholde os analytisk til de forhold, vi så ude i felten, mens vi var i felten.

I forhold til validiteten af vores observationer så er vi opmærksomme på, at vi kun har afdækket et begrænset felt, og at vi, som forskere, påvirker felten. Validitet bliver inden for den kvalitative orientering defineret af lektor Søren Kristiansen og professor Hanne Kathrine Krogstrup som omhandlende: *"i hvilket omfang observationer og fortolkninger af disse er i stand til at afspejle de fænomener eller variable, forskeren interesserer sig for og belyse den rejste forskningsmæssige problemstilling"* (Kristiansen og Krogstrup 1999, s. 203-204). Definitionen beskriver ligesom i den kritiske teori, at der ikke er en objektiv sand viden, dog kan vi undersøge vores problemstilling ud fra vores videnskabsteoretiske ståsted – den kritiske teori, hvorfor vi altid undersøger, hvilke præmisser eller hvilket belæg som gør sig gældende for den sociale adfærd, som vi observerer.

Teoriramme

I dette afsnit vil følge en præsentation af vores teoriramme samt en begrundelse for valg af de enkelte teorier og begreber. På baggrund af vores problemformulering ligger vores teoriramme primært inden for en innovationspædagogisk og læringsteoretisk kontekst.

I kraft af vores udgangspunkt i en kritisk teoretisk videnskabsposition inddrager vi og undersøger desuden de samfundsmæssige aspekter og tendenser i uddannelsessystemet. Derfor inddrager vi begrebet konkurrencestaten, som peger på nogle strømninger i samfundet, som begrundes med globaliseringen og som peger frem mod en mere konkurrencepræget tilgang til måden, hvorpå den moderne stat bedriver uddannelsespolitik. På dansk er begrebet konkurrencestaten introduceret af professor Ove K. Pedersen fra Copenhagen Business School. Med begrebet konkurrencestaten fokuseres der primært på danske forhold, og hvad der er kendetegnet for netop det danske uddannelsessystem i overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat. Den mere konkurrenceprægede tilgang til uddannelsespolitikken peger frem mod to strømninger – standardiseringsstrømningen og innovationsstrømningen, som begge påvirker uddannelsessystemet. Vi søger en kobling mellem de mere overordnede samfundsmæssige perspektiver på uddannelsessystemet og de innovationspædagogiske og uddannelsespolitiske strømninger, der foregår heri. På baggrund heraf vil vi derfor undersøge samspillet mellem den såkaldte konkurrencestat og den førte uddannelsespolitik inden for social- og sundhedsskolerne. Ud fra vores kritisk teoretiske videnskabsposition vil vi derfor dels sætte vores undersøgelsespraksis ind i et større samfundsmæssigt perspektiv og dels ved begrebet konkurrencestaten og de uddannelsesmæssige strømninger diskutere og pege på sammenhænge mellem samfundsudviklingen, uddannelsessystemet og den herskende innovationsdiskurs. Herunder vil vi undersøge, hvilken betydning dannelsesbegrebet får i konkurrencestatens skole, hvorfor vi inddrager lektor ved Aalborg Universitet Birthe Lund med udgangspunkt i hendes artikel 'Hvordan udfordrer innovationspolitikker uddannelsessystemet og etablerede dannelsesidealer'. Ved brug af dannelsesbegrebet vil vi undersøge konkurrencestatens dannelsesidealer og derudaf undersøge, hvilke normer og værdier, der er på spil, når det bliver skolens opgave at udvikle elevernes innovationskompetencer. Derfor bruger vi ovenstående begreber til at analysere os frem til et svar på vores problemformulering.

Til at undersøge og diskutere innovationsbegrebet og den herskende innovationsdiskurs inddrager vi forskellig innovationsteori og præsenterer en række innovationsbegreber og –forståelser. Vi ind-

drager tre typer af innovation og forskellige innovationsforståelser på baggrund af rapporten 'Kompetencer til social innovation', som blev udgivet i 2013 af Undervisningsministeriet og som specifikt omhandler social- og sundhedsskolerne. Vi vil endvidere inddrage et kort historisk oprids af innovationsbegrebet og dets udvikling, hvori vi trækker på en klassisk, økonomisk innovationsforståelse og en mere moderne innovationsforståelse.

Til at koble ovenstående samfundsmæssige og innovationspædagogiske teorier med læringsbegrebet inddrages læringsteoretiske elementer, fire forskellige læringstyper samt læringstrekanten. Læringstrekanten bruges til en kobling mellem de undervisningsmæssige aspekter ved innovativ voksenundervisning, idet det er inden for en voksenpædagogisk praksis, at vores undersøgelseskontekst udspiller sig. Med disse begreber søger vi at koble innovationspædagogik med læringsteori for at undersøge, hvilke pædagogiske og didaktiske muligheder og udfordringer, der knytter sig til innovationsundervisningen. Til at undersøge hvilke udfordringer og muligheder, der knytter sig specifikt til voksenundervisning, inddrager vi begreberne motivation og modstandspotentialer.

Opsummerende om vores teoriramme kan man sige, at vores teoretiske rammesætning skal bidrage til at kvalificere vores problemstilling og indplacere den i et større samfundsmæssigt perspektiv. Vores begrundelse for valg af teori skal på baggrund af vores kritisk teoretiske videnskabsposition ses som et helhedsorienteret procesperspektiv, hvorfor vores undersøgelsesgenstand – innovation på social- og sundhedsskolerne – ikke skal ses som en isoleret størrelse, men må forstås ud fra dens historiske og samfundsmæssige sammenhæng. Ved brug af vores valgte teoriramme søger vi derfor at tage udgangspunkt i enkeltfænomenet innovation og ved brug af teori reflektere dets relation til helheden – uddannelsessystemet og samfundsudviklingen.

Analysestrategi

I dette afsnit vil vi redegøre for, hvad vores kritiske teoretiske udgangspunkt indebærer for vores metode- og analysestrategi. Som nævnt oven for har vi i specialet en kritisk teoretisk videnskabsposition, hvilket bevirker en metodekombination, idet den kritiske teori tager udgangspunkt i tre erkendelsesinteresser, som hver især fordrer forskellige videnskabelige positioner. Grundlæggende skal kritisk teori ikke forstås som en fasttømmeret metode eller fremgangsmåde, men derimod som et teoretisk refleksionsrum med en problemstilling. I en videnskabelig undersøgelsespraksis er vores mål med kritisk teori, ” (...) at kvalificere undersøgelsens problemhorisont, konceptualisere den

konkrete problemstilling, bidrage til at identificere relevante analysetemaer i det empiriske materiale samt indplacere analysen i et større samfundsmæssigt og kulturelt perspektiv” (Nielsen 2010, s. 339). Til at supplere den kritisk teoretiske videnskabsposition foretager vi en metodekombination, hvor vi på baggrund af Habermas senere kritiske teori inddrager elementer fra fænomenologien og hermeneutikken samt de kvalitative metoder interviews og observationer for at supplere den mere overordnede kritiske tilgang med nogle konkrete analyseredskaber.

Ifølge den kritiske teoris forskningstradition er det forskningsspørgsmålet eller problemformuleringen, der er afgørende for, hvordan vi tilrettelægger metoden. Dette skyldes den kritiske teoris emancipatoriske erkendelsesinteresse, som blandt andet indebærer at forholde sig kritisk analyserende til samfundsforholdene, der overordnet kan føre til viden, der kan føre til øget lighed og bedre livsbetingelser. I forlængelse deraf ønsker vi med specialet at kunne identificere barrierer for humanisering af uddannelsessystemet forstået som samfundsmæssige forhold, *”(...) der indskrænker individernes muligheder for et godt og menneskeværdigt liv, hvor individerne kan indgå i sociale fællesskaber og kan udfolde sig som myndige, ansvarlige og bevidst handlende*” (Bilfeldt 2007, s. 122).

Disse fundamentale spørgsmål er i den kritisk teoretiske tradition kendetegnet ved at være empiriske spørgsmål, hvorfor det er centralt for kritisk teori, at forskningsspørgsmålet tager udgangspunkt i en samfundsmæssigt forankring med ovenstående samfundsmæssige relevans.

At lade forskningsspørgsmålet tage udgangspunkt i en samfundsmæssig, empirisk problemstilling betyder ikke, at teori ikke spiller en rolle inden for kritisk teori, og kritisk teori fordrer ikke, at man går teoriløst til værks, men at teori og empiri skal forstås som værende i et dialektisk forhold, hvor teori skal bruges som rettesnor og middel for at kunne opnå viden og indsigt i de samfundsforhold, der undersøges, hvorfor teorien spiller en central rolle i bestræbelserne på at opnå indsigt og forståelse (Bilfeldt 2007, s. 124). De valgte teorier og begreber bliver derfor strukturerende for vores analyser. Ud fra kritisk teori er det dog væsentligt at nævne, at vi ikke betragter vores teorier prædiktativt, men derimod reflektivt. Det er ikke teoriens opgave at foreskrive eller forudsige den historiske udvikling, men det, den kan bruges til, er i stedet at bidrage med at udvikle de teoretiske refleksioner af virkeligheden. Med andre ord bliver de valgte teorier strukturerende for vores metode og vores analyser, og vi lægger derfor hovedvægten på vores teoretiske rammesætning, som skal bidrage med at kvalificere vores problemformulering og indplacere den i et større samfundsmæssig perspektiv.

Idet vi videnskabssteoretisk tager udgangspunkt i kritisk teori betyder det, at vi i anerkender dets emancipatoriske erkendelsesinteresse. For vores forskning betyder det, at vi får et normativt udgangspunkt. Hermed står vi i modsætning til den positivistiske videnskabsforståelse, der bestræber sig på en værdifri forskning med en viden, der er målbar, og som identificerer faste lovmæssigheder. Kritisk teori kritiserer denne værdifri, positivistiske forskning for at 'naturalisere' de bestående forhold og " (...) som usynliggør disses egenskab af historisk tilbageværende – og dermed foranderlige – magt-, undertrykkelses- og udbytningsforhold" (Nielsen 2010, s. 340). Innovation og dets implementering i uddannelsessystemet skal derfor ikke ses som et naturskabt fænomen, men må være tilblevet grundet menneskelig aktivitet med et specifikt formål – styrkelsen af statens konkurrencekraft.

Som modsætning hertil vil vi på baggrund af kritisk teori fokusere på, " (...) at analysere kultur og samfundsforhold i et helhedsorienteret procesperspektiv, hvor der til enhver tid gør sig en spændingsfyldt, dialektisk sammenhæng mellem enkeltfænomen og helhed" (Nielsen 2010, s. 340). Derfor mener vi, at viden og forskning ikke skal forstås som isolerbare størrelser, men derimod altid må forstås ud fra dens historiske og samfundsmæssige sammenhæng. I vores analyser vil vi derfor tage udgangspunkt i enkeltfænomenet – innovation – men samtidig reflektere dets relation til helheden – uddannelsessystemet og samfundsudviklingen. Det vil sige, at vi foretager en abduktiv analyse, hvor problemformuleringen er styrende, som vi forsøger at besvare ved hjælp af vores empiri og teori. Vi forsøger at generalisere os frem til kategorier for derefter at identificere dét, der må ligge bag det, som vi har observeret og kategoriseret. Vores problemformulering vil være styrende for spejlet og vores undersøgelsesspørgsmål vil være rettesnor, idet vi forventer, at en besvarelse af disse vil gøre det muligt at besvare vores problemformulering.

Kapitel 3 – Hvilken betydning får samfundsudviklingen for måden, hvorpå vi bedriver uddannelse i Danmark?

I dette kapitel vil vi undersøge samspillet mellem samfundsudviklingen og uddannelsessystemet for dels at få nogle overordnede perspektiver på samfundets syn og indflydelse på uddannelsessystemet og dels at skabe en forståelse af, hvilken herskende uddannelsespolitik der føres, og hvorfor denne gør sig gældende. Dette vil vi undersøge, da vi mener, at staters forandringer sker, når der forekommer ændringer i de idealer eller ideologier, som er herskende. Disse ændringer lader sig afspejle i

det overordnede menneskesyn, som uddannelsessystemet bliver pålagt gennem uddannelseslovgivningen. Herunder vil vi i dette afsnit undersøge, hvorvidt implementeringen af innovation på social- og sundhedsskolerne skal ses som et resultat af samfundsudviklingens indflydelse på uddannelsesområdet, og hvilke aktører der gør sig gældende i innovationsdiskursen.

Konkurrencestaten og dens perspektiv på uddannelse og læring

Det moderne danske samfund er bredt blevet defineret som en velfærdsstat. Især i tiden efter Anden Verdenskrig har samfundet grundlæggende været bygget op over alles lige muligheder og dermed alles lige ret til velfærdsstatens institutioner som eksempelvis uddannelse og sundhed. Samfundet har været kendetegnet ved skattefinansierede velfærdsydelser, som er blevet stillet gratis til rådighed for borgerne. Dette er primært blevet sikret gennem et progressivt skattesystem, som ligeledes har sikret den enkelte i tilfælde af arbejdsløshed, sygdom og død. De seneste år har der dog været tendenser, der peger i retning af, at der er sket en forskydning af velfærdsstaten i retning af en konkurrencestat, som på en række politiske og økonomiske punkter har ændret måden, hvorpå vi eksempelvis bedriver arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitik.

Begrebet 'konkurrencestaten', der på dansk er blevet introduceret af professor ved Copenhagen Business School Ove K. Pedersen, dækker over betegnelsen ” (...) *for den aktuelle måde at styre et land på, hvor det afgørende udgangspunkt tages i en optimering af den nationale konkurrencedygtighed*” (Pedersen 2014, s. 13). Grundlæggende peges der med begrebet 'konkurrencestaten' derfor på en række strømninger i samfundet, som begrundes med globaliseringen, og som peger frem mod en mere konkurrencepræget tilgang til måden, hvorpå der bedrives samfund både i forhold til politiske og økonomiske aspekter og herunder uddannelsespolitikken.

Tidsmæssigt kan der argumenteres for, at udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat begyndte i slutningen af 1970'erne, men at udviklingen for alvor blev dominerende i Danmark og flere andre vestlige lande i 1990'erne. Forklaringen på overgangen til konkurrencestat bliver af Ove K. Pedersen begrundet ud fra to samfundsmæssige årsager. Dels forårsagede Oliekrisen i 1970'erne, at velfærdsstaten kom under et finansielt pres, og at konkurrencebetingelserne på det internationale marked ændrede sig, og dels at Sovjetunions kollaps i begyndelsen af 1990'erne åbnede op for en international økonomi, den såkaldte globalisering, som samlet set ændrede det økonomiske grundlag for velfærdsstaten (Pedersen 2014, s. 17). Velfærdsstatens finansielle kriser førte til, at statens opgaver

blev ændret ud fra en politisk vurdering af, at velfærdsstaten ikke kunne finansieres med de lavere vækstrater, som lå i kølvandet på krisen i 1970'erne.

Hvor den danske velfærdstat har været kendetegnet ved, at man gennem efterspørgselspolitik og et progressivt skattesystem har fokuseret på at skabe omfordelingspolitik og forvaltning af velfærdsopgaver, fokuserer konkurrencestaten primært på at føre strukturpolitik og derigennem at mobilisere de potentielle produktionsfaktorer som eksempelvis arbejdskraft med henblik på at øge de offentlige indtægter og mindske de offentlige udgifter. Ove K. Pedersen argumenterer for, at denne politik er blevet gennemført af skiftende regeringer ved: *"I stedet for at påvirke omkostningerne ved dansk produktion gennem løn- og indkomstpolitik, begyndte regeringerne at påvirke de potentielle produktionsfaktorer, dvs. at beskæftige og uddanne flest mulige, og i øvrigt at gøre den potentielle kapital mere risikovillig, alt for at fremme den nationale konkurrenceevne gennem at investere i befolkningens kompetencer, i virksomhedernes teknologiudvikling og i den nationale infrastruktur"* (Pedersen 2014, s. 18). Konkurrencestaten bliver derfor forklaret med, at det danske velfærdssamfund, dels efter en række økonomiske kriser og dels set i lyset af globaliseringen, har tabt konkurrenceevne i forhold til produktionsvilkår med konsekvenser for, hvordan vi fortsat kan finansiere velfærdsydelserne. Kort fortalt har dette i dag skabt grundlag for en prioriteringspolitik med en række dilemmaer om at prioritere mellem hvilke problemer, der skal løses, og hvor finansieringen deraf skal komme fra. Nedenstående konkurrenceevneindeks fra Globaliseringsredegørelsen fra 2014 beskriver eksempelvis, at Danmark er faldet tilbage i den internationale konkurrence. Konkurrenceevneindekset omfatter fem områder i Globaliseringsredegørelsen: Globaliseringsniveau, produktivitet og innovation, kvalificeret arbejdskraft, offentlig økonomi og omkostninger, og tallene i parentes angiver landenes placering i 2013 (Dansk Industri 2015, s. 10):



Vi er bevidste om, at indekset er fremkommet af Dansk Industris globaliseringsredegørelse og dermed, at materialet er påvirket af Dansk Industris holdninger til området. Vi har derfor medtaget indekset med det forbehold, at vi kun forholder os til tallene i indekset, som stammer fra OECD og ikke beskæftiger os med rapporten yderligere. Indekset skal derfor kun ses som et udtryk og begrundelse for, hvordan der tales om, at vores konkurrenceevne er faldende.

Blandt politikere er velfærdsstatens finansielle stabilitet og prioritering af velfærdsydelser blevet omdrejningspunkt for en økonomisk politik, hvori også velfærdsstatens effektivisering er blevet et gennemgående formål med en lang række politiske reformer med henblik på at forbedre vores konkurrenceevne.

Ove K. Pedersens udgangspunkt, hvorfra han definerer udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat, tages i en forståelse af ” (...) at stater defineres ved de opgaver de løser, ved de måder de organiseres på, og ved de måder de styrer og kontrollerer deres offentlige organisationer og borgere på ” (Pedersen 2014, s. 14). Derudaf argumenterer Pedersen for, at staters forandringer sker, når der forekommer ændringer i de idealer eller ideologier, som er herskende. Disse ændringer i statens idealer og ideologier lader sig ligeledes afspejle i det overordnede menneskesyn, som uddannelsessystemet bliver pålagt gennem uddannelseslovgivning. Derved der kan argumenteres for, at uddannelsessystemet er blevet inddraget i overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat. Her argumenterer Ove K. Pedersen for, at den afgørende forskel mellem velfærdsstatens og konkurrencestatens skole ligger i, at synet på skolen er under forandring, fra at skolen gennem almen dannelse skulle motivere den enkelte til at blive en aktiv medborger i et deltagende demokrati, til at skolen i dag gennem uddannelse skal tilstræbe, at så mange som muligt inkluderes og derved bekæmpe, at den enkelte ekskluderes fra arbejdsmarkedet (Pedersen 2014, s. 23). Dette øgede fokus på inklusion kommer eksempelvis til udtryk i den siddende regerings regeringsgrundlag fra 2011, hvor et af de punkter der defineres som ’ambitiøse mål for dansk økonomi’ omhandler uddannelsesmæssig inklusion: ” (...) 95 pct. af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. 60 pct. af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse i 2020. 25 pct. af en ungdomsårgang skal have en lang videregående uddannelse i 2020. Samtidig skal flere unge gennemføre en erhvervsuddannelse – gerne som et skridt til en videregående uddannelse. Desuden er det nødvendigt at forbedre mulighederne for at ufaglærte senere i livet kan tage en kompetencegivende uddannelse ” (Regeringen 2011, s. 8). Uddannelse bliver her inkluderet som værende en del af de ambitiøse mål for dansk økonomi, og regeringens uddannelsesmål synes derfor at fokusere på en mobilisering af den potentielle arbejdskraft og mindske risikoen for tabt potentiale.

Ifølge Ove K. Pedersen spiller uddannelsessystemet derfor en central rolle i konkurrencestatens førte politik, både hvad angår de økonomiske aspekter derved, men også måden hvorpå uddannelsespolitikken drives ud fra et konkurrenceperspektiv. Denne argumentation for samfundets konkurrenceprægede tilgang til uddannelsessystemet ser vi ligeledes hos adjunkt og forsker i undervisning og uddannelseskulturer ved Aalborg Universitet Julie Borup Jensen. I sin Ph. d. –afhandling fra 2013 peger Julie Borup Jensen på, at det danske uddannelsessystem de seneste 10-15 år har gennemgået en række ændringer på baggrund af globaliseringen (Jensen 2013, s. 11). På baggrund af det, hun kalder 'uddannelsespolitik i en globaliseringsdiskurs' begrundet Julie Borup Jensen ændringen i uddannelsessystemet med, at der i stigende grad er blevet fokuseret på uddannelse som en del af den samlede samfundsøkonomi. Ligeledes peger hun på, hvordan globaliseringens forudsætning med ” (...) at viden, kompetencer og mennesker har fri bevægelighed på et marked, der styres af udbud og efterspørgsel” bygger på en præmis om konkurrence (Jensen 2013, s. 11). Og at der i forlængelse deraf foregår to strømninger i den danske uddannelsespolitik – en standardiseringsstrømning med en tilknyttet individualiseringsstrømning og en innovationsstrømning – to strømninger, som ifølge Julie Borup Jensen begge er grundlagt på en konkurrencepræmis (Jensen 2013, s. 11). Ser man dermed opsummerende på de grundlæggende forskelle mellem velfærdsstaten og konkurrencestaten og herunder især på den bedrevne uddannelsespolitik, kan man på baggrund af nedenstående figur se tendenser til ændringer i menneskesynet i de forskellige statstyper. Velfærdsstatens menneskesyn tilskrives at omhandle den uerstattelige, essentielle person, som kobles til et dansessyn omhandlende ligeværdighed og demokrati. I konkurrencestatens menneskesyn beskrives individet som egennyttigt, som ved en pædagogisk indsats skal motiveres til uddannelse for herigennem at påtage sig ansvar for egen forsørgelse og dermed bidrage til fællesskabet gennem arbejde (Pedersen 2011, s.170):

	Nationalstat	Velfærdsstat	Konkurrencestat
Subjekt	Individ	Person (uerstattelig)	Person (egennyttig)
Styremiddel	Disciplinering til individualitet	Dannelse til tilværelsesoplysning	Uddannelse til tilskyndelser
Fællesskab	Nation (ved national identitet)	Demokrati (ved deltagelse)	Sammenhængskraft (ved arbejde)
Ret	Frihed (garanteret ved ret)	Lige mulighed (til oplysning)	Lige mulighed (til arbejde)

Dannelse i skolen

Traditionelt set har det at få ideer og være kreativ været forbundet med de kreative og kunstneriske fag i skolen, som billedkunst og idræt, hvorimod kreativitet i dag er i højere grad anskues som en didaktisk tilgang til alle fag. Dette ses eksempelvis ved Globaliseringsrådets strategier, som fremhæver, at: ”*Eleverne skal lære at være nyskabende, bryde med vanetænkning og se nye muligheder*” (Statsministeriet 2006). På den baggrund introduceres ’brud med vanetænkning’ og ’evne til nytænkning’, som nye dannelsesidealer i skolen. Dannelsesidealer reflekterer de samfundsmæssige ændringer og tendenser, som vi i ovenstående afsnit har beskrevet, idet vi er gået fra velfærdsstat til konkurrencestat. Lektor ved Aalborg Universitet Birthe Lund peger på, at der er mindst to forskellige diskurser i uddannelsessystemet henholdsvis innovationsdiskursen og evidensdiskursen. Innovationsdiskursen kræver, at eleverne skal lære at være nytænkende, mens evidensdiskursen kræver, at eleverne skal udvikle viden og færdigheder, som er generaliserbar, så vi kan sammenligne og konkurrere med andre lande (Lund 2014, s. 1).

Birthe Lund understreger i den forbindelse vigtigheden af, at vi ud fra et pædagogisk og demokratisk perspektiv får diskuteret, hvilke normer og værdier der er på spil, når skolens opgave bliver at udvikle elevernes innovationskompetence. Evnen til at kunne forestille sig at ’noget kunne gøres på en anden måde’ er drivkraften bag innovationskompetence og er forbundet med en særlig handlingsrettethed. I den forbindelse argumenterer hun for, at det er et særligt ’mindset’, der danner forbillede, når man i skolen arbejder med udvikling af innovative kompetencer, som samtidig giver skolen nogle udfordringer: ”*Pædagogisk set er det derfor en stor udfordring at arbejde bevidst og systematisk med elevers og studerendes holdninger, skaberevne og ideudviklingskapacitet inden for rammerne af et traditionelt skolesystem, hvis opgave det er både at tilpasse eleven til det eksisterende samfund og forberede eleven på at indgå i et fremtidigt samfund, hvis dette forventes at ændre sig dramatisk fra det eksisterende*” (Lund 2011, s. 82). Lund peger i den forbindelse på, at når det centrale didaktiske udgangspunkt i undervisningen er ’brud med vanetænkning’ og ’evne til nytænkning’, så udvikles både viden og færdigheder sideløbende, da elevens viden og erfaringsdannelse danner grundlag for nye ideer og fantasier, der igen kan skabe ny viden. Sådan en erfaringspædagogisk tilgang peger frem mod, at man skal arbejde med kreativitet i alle fag og dermed bruge den som en metode og ikke kun i de kreative fag, hvis man vil udvikle elevernes innovative kompetencer (Lund 2011, s. 83).

Dannelse kan opfattes på to måder henholdsvis som en overvejende fri uendelig proces og som en målrettet proces med klare udstukne mål. Samtidig bliver dannelse i visse historiske perioder sammen med læring og kundskab gjort til noget ensidigt subjektivt, mens dannelse i andre perioder bliver

noget ensidigt objektivt, hvor fokus er på det ydre som mål, pensum, rammer eller samfundsmæssig nytte (Lund 2011, s. 96). Den dannelsesproces, som finder sted på skolerne i dag, er altså en blanding af de to, idet man for at opnå et ydre objektivt dannelsesmål, som innovationskompetence, må arbejde med elevernes indre mål, elevernes subjektivitet, drivkraft, værdier og forestillingsevne. En innovationsfremmende didaktik må balancere inden for skolesystemets tradition, hvilken er baseret på respekten for den enkeltes værdi som menneske, uanset om det potentielt er til samfundsmæssig nytte eller ej: *"Gøres skolen til en institution, der først og fremmest skal forberede til arbejdslivet, bryder man med traditioner, der kan føres tilbage til grundtvigiansk og kantiansk etik, der siger, at mennesket ikke må gøres til middel for et mål, for dermed underkendes betydningen af opdragelse til myndighed og demokrati, med vægt på udvikling af fornuft, ansvarlighed og selvbestemmelse"* (Lund 2011, s. 96). Når uddannelsessystemet og eleverne i konkurrencestaten synes at fungere som en vækstmodel, hvor konkurrencestatens uddannelsespolitik synes at bidrage til landets konkurrenceevne, synes der derfor at være en modsætning mellem den grundtvigianske og kantianske etik og udviklingen af elevernes innovative kompetencer, idet eleverne dermed bliver et middel til at forbedre den danske konkurrenceevne. Dette viser et eksempel på sammenhængen mellem opfattelsen af samfundet og dets rolle og målet med uddannelsessystemet i forhold til elevernes dannelse.

Innovationsundervisning som udtryk for mobication

Ifølge Ove K. Pedersen fungerer uddannelse i konkurrencestaten som en vækstmodel og sammenhængen mellem konkurrencestaten og uddannelse, definerer Pedersen som 'mobication' (mobility through education) (Pedersen 2014, s. 29). Begrebet 'mobication' dækker over, hvordan konkurrencestatens uddannelsespolitik skal bidrage til at fremme arbejdskraftens mobilitet ved *" (...) at den enkelte motiveres til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling. (...) at koordineringen af arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitik bliver afgørende for virksomhedernes konkurrenceevne, og at der udvikles en beskæftigelsespolitik, dvs. en politik, der ved hjælp af uddannelse og andre redskaber motiverer, muliggør og nøder den enkelte til at opnå beskæftigelsesdygtighed"* (Pedersen 2014, s. 29).

Forholdene mellem samfund og uddannelse og dermed mobication bygger således inden for konkurrencestaten på følgende samspil:

- *"at kompetenceudvikling anvendes til at fremme mobilitet på og mellem arbejdsmarkeder,*

- *at det er arbejdskraftens mobilitet, der er afgørende for dens tilknytning til et stadig mere dynamisk arbejdsmarked,*
- *at beskæftigelsespolitikken sætter uddannelse og kompetenceudvikling i centrum, og at indsatsen for begge betragtes som en investering i arbejdskraftens fremtidige beskæftigelsesdygtighed, og endelig*
- *at pædagogik anvendes til at motivere, mens økonomiske incitamenter anvendes til at nøde og overtale, alt med det formål at den enkelte formår at sikre sin egen beskæftigelsesdygtighed som forudsætning for finansiering af den sociale velfærd” (Pedersen 2014, s. 30).*

Ove K. Pedersen lægger dermed op til, at der med uddannelsespolitikken i konkurrencestaten er opstået et behov for en rationel pædagogik, som baseres på fornuft. Hvor velfærdsstaten i højere grad bygger på en reformpædagogik, argumenterer Pedersen for, at konkurrencestatens pædagogik i større grad bygger på en rationel pædagogik, hvor den enkelte anses som ’selvinteresseret’: ” (...) hvorfor det er denne egeninteresse, der ved hjælp af den pædagogiske indsats skal påvirkes for at motivere vedkommende til gennem arbejde at påtage sig et ansvar for egen forsørgelse og herved bidrage til fællesskabet gennem at arbejde” (Pedersen 2014, s. 25). Denne rationelle pædagogik kommer eksempelvis til udtryk i Globaliseringsrådets strategier, hvori der blandt andet står ”Menneskers viden, idérigdom og arbejdsindsats er nøglen til at bruge de muligheder, som globaliseringen giver os. Derfor skal Danmark have uddannelser i verdensklasse. Vi skal være et førende videnssamfund med forskning på højeste internationale niveau. Vi skal være et førende iværksættersamfund, hvor flere virksomheder skal skabe vækst og job. Og hele samfundet skal gennemsyres af nytænkning og virkelyst” (Statsministeriet 2006, s. 7). Dette citat synes at understrege dermed dels at innovation er en vigtig faktor for at imødekomme de udfordringer globaliseringen har forårsaget og dels hvordan alle har et ansvar for at dette skal lykkedes.

Denne rationelle tilgang til pædagogikken ses eksempelvis i vores observationer fra innovationsundervisningen på Social- og Sundhedsskole X, hvor en underviser pointerer en begrundelse for, hvorfor eleverne bør motiveres til innovation: ”Hvis der skulle ansættes nok personale til at passe de ældre, så er der en undersøgelse, der viser, at det vil kræve, at syv ud af ti danskere skal arbejde i den offentlige sektor, og hvem skal så tjene pengene til at holde den offentlige sektor i gang? I bliver simpelthen nødt til at tænke innovativt, så I kan løse de udfordringer, som I står over for på jeres arbejdsplads” (Bilag 3). Her ses et eksempel, der peger på, hvordan eleverne gennem en ratio-

nel pædagogisk tilgang opfordres og forsøges motiveret til et engagement i egen kompetenceudvikling, og hvordan de ved at tage ansvar derfor kan bidrage til løsning af fremtidens udfordringer i social- og sundhedssektoren gennem udvikling af innovative kompetencer. At underviseren benytter sig af denne rationelle tilgang understøttes også af uddannelseslederen fra den pågældende skole, der pointerer: ” (...) de (social-og sundhedsassistenterne red.) er nødt til at have nogle innovative kompetencer til at håndtere de problemstillinger, der er. Det er jo også en sektor, der er under økonomisk pres, så man er nødt til at tænke social innovation, og hvordan man kan udnytte de ressourcer, vi har på en mere spændende måde. Der er hele tiden behov for, at de tænker nyt, og at de tænker anderledes” (Bilag 2). Hermed synes der at være overensstemmelse mellem de to eksempler på en rationel pædagogisk tilgang. Dette ses ved, at uddannelseslederen konkluderer, at eftersom den offentlige sektor er under pres, er social- og sundhedsassistenterne nødt til at udvikle og bruge innovative kompetencer til at imødekomme disse økonomiske udfordringer. Herved synes udviklingen af social- og sundhedsassistenternes innovationskompetencer at have betydning for finansieringen af den sociale velfærd og kan dermed ses som et eksempel på mobication.

At fokuset ligger på netop innovationskompetence synes at være alt andet end et tilfælde, hvilket kan ses ved Julie Borup Jensens udtalelse, som peger på innovationsstrømningen, som en af de førende strømninger inden for dansk uddannelsespolitik, som hun argumenterer for, er grundlagt på konkurrencepræmissen. Hun siger: ”For at kunne konkurrere, må man være først med det nyeste, fordi det skaber efterspørgsel, og efterspørgsel skaber vækst. Har landets borgere kompetencer indenfor innovation, giver det en konkurrencefordel på markedet” (Jensen 2013, s. 11). Denne konkurrencepræmis understøttes ligeledes af Globaliseringsrådets strategier, som har haft indflydelse på innovative tiltag inden for uddannelsessystemet, og hvori det fremhæves, at innovation og borgernes udvikling af innovative kompetencer anses for at være vigtige faktorer for Danmarks konkurrenceevne: ”Overalt i samfundet skal vi være innovative og omsætte nytænkning til værdi. Det gælder både i virksomheder og i den offentlige sektor. Derfor skal vi sikre en effektiv konkurrence som drivkraft for innovation i hele samfundet (Statsministeriet 2006, s. 9).

Innovation og innovative kompetencer inden for social- og sundhedsområdet kan derfor sættes ind i det overordnede billede, der tegner uddannelsespolitikken i konkurrencestaten, hvor uddannelse og kompetenceudvikling ses som en del af den samlede samfundsøkonomi. Heri bliver udviklingen af social- og sundhedsassistenternes innovative kompetencer et udtryk for mobilication, idet det i hvert fald for Social- og Sundhedsskole X's tilfælde, hvor innovation udbydes som et efteruddannelses-

kursus, knytter sig til, hvordan den enkelte skal motiveres til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling og dermed forestillingen om livslang læring. At livslang læring og kompetenceudvikling skal ses som en mobilisation-faktor understreges i Undervisningsministeriets redegørelse til EU 'Danmarks strategi for livslang læring – Uddannelse og livslang opkvalificering for alle' i 2007. Heri nævnes det, hvordan livslang læring: ” (...) er afgørende for at højne uddannelsesniveaue og styrke konkurrence- og sammenhængskraften i det danske samfund. (...) Globaliseringsstrategiens overordnede mål er at gøre Danmark til et førende videnssamfund med en stærk konkurrencekraft og en stærk sammenhængskraft. Uddannelse, livslang opkvalificering, forskning og innovation på allerhøjeste internationale niveau er afgørende for at nå dette mål” (Undervisningsministeriet 2007a, s. 7). Udgivelsen af denne strategi for livslang læring afspejler, som eksempelvis ovenstående citat, hvordan Globaliseringsrådet med dets anbefalinger, der udkom i 2006, allerede i 2007 gør sig gældende i uddannelsespolitikken.

Forskellige aktører gør sig gældende i uddannelsespolitikken

At netop Globaliseringsrådet er blevet en aktiv medspiller i uddannelsespolitikken understøtter ifølge Julie Borup Jensen: ” (...) globaliseringsdiskursens institutionelle forankring i den uddannelsespolitiske del af den offentlige sektor (...) ” (Jensen 2013, s. 13). Selve Globaliseringsrådet blev nedsat i 2005 og bestod af 26 medlemmer fra erhvervslivets organisationer, fagforeningerne og uddannelses- og forskningsverdenen med det formål at bidrage med en samlet strategi til at styrke Danmarks rolle som vækst-, viden- og iværksættersamfund. I 2006 udgav rådet strategien 'Tryghed, fremgang og fornyelse', hvori rådet fokuserede på uddannelsessystemet som en faktor for vækst og konkurrenceevne, og som siden har haft en væsentlig indflydelse på uddannelsesområdet (Jensen 2013, s. 12). Disse globaliseringsdiskurser har, ifølge Julie Borup Jensen, givet indflydelse til nye aktører i uddannelsessystemet som Globaliseringsrådet og OECD, men hvor også organisationer og repræsentanter fra erhvervslivet har gjort sig gældende (Jensen 2013, s. 12).

Ser man på, hvilke udefrakommende aktører der har gjort sig gældende i implementeringen af innovationsundervisningen på social- og sundhedsskolerne, kan man se, at begge de undersøgte skoler i større eller mindre omfang har samarbejdet med eksterne partnere i forhold til den bagvedliggende innovationsdiskurs samt den konkrete udformning af de innovationspædagogiske metoder. Spurgt ind til hvorfra de to skoler har hentet pædagogisk, didaktisk og faglig inspiration, henvises i begge tilfælde til eksterne samarbejdspartnere. Uddannelseslederen på Social- og Sundhedsskole X sætter ikke eksplicit ord på, hvem de eksterne samarbejdspartnere er, men nævner blot, at: ”Desuden har

vi været en del af et EU-projekt, hvor man har fokuseret på det at udvikle entreprenante medarbejdere i regionen, og der har været sådan et kompetenceudviklingskursus for undervisere, som har taget udgangspunkt i Lotte Darsøs metodikker” (Bilag 2). I interviewet med projektlederen på Social- og Sundhedsskole Y bliver de eksterne partnere nævnt mere eksplicit: *”Vores undervisere har været igennem et kompetenceudviklingsforløb, hvor det er Fonden for Entreprenørskab, der har stået for undervisningen (...)”* (Bilag 1). At netop Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise gør sin indflydelse gældende i forbindelse med innovationsundervisningen på social- og sundhedsskolerne viser ifølge lektor og forsker i undervisning og uddannelseskulturer ved Aalborg Universitet Birthe Lund, hvordan også udenforstående aktører udøver indflydelse på uddannelsessystemet: *”It identifies how global actors as well as political discourses are striving to influence the conceptual understanding and application of innovation and creativity within education”* (Lund 2014, s. 1). Selve Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise blev etableret i 2009 på baggrund af den eksisterende ’Selvstændighedsfonden’ som et tværministerielt partnerskab mellem fire ministerier og er medlem af den internationale organisation Junior Achievement – Young Enterprise, der er en non-profit organisation, der har til formål at fremme unges kompetencer inden for selvstændighed, iværksætteri og innovation (Fonden for entreprenørskab 2015). Fonden har til formål at promovere innovationsundervisning for at kortlægge og understøtte blandt andet Globaliseringsrådets strategier omkring innovation. Fonden for Entreprenørskab knyttes derfor til de forskellige regeringsstrategier, der kan fokusere på uddannelsessystemet som parameter for forbedring af konkurrenceevnen. Denne kobling mellem uddannelsespolitik og den økonomiske globaliseringsdiskurs kommer eksplicit til udtryk i selve formålsparagraffen for det daværende ’Selvstændighedsfonden’, der senere blev til Fonden for Entreprenørskab: *”Den samfundsmæssige vision for Selvstændighedsfonden er at styrke Danmarks konkurrenceevne ved at påvirke holdninger til og interesse for iværksætteri, selvstændighed og innovation, primært gennem indsats i uddannelsessektoren”* (Selvstændighedsfonden 2008, s. 1).

En anden nævneværdig aktør i innovationsdiskursen på social- og sundhedsområdet er Kommunernes Landsforening (KL), som blandt andet har foretaget en analyse af kommunernes ønsker til nye medarbejdere, hvor innovationskompetence er tilstræbelsesværdigt. KL går endvidere ind og definerer innovation, som nøglen til en mere effektiv offentlig sektor (Kommunernes Landsforening 2014). KL’s engagement i innovationsdiskursen skal ses i lyset af, at de fleste social- og sundhedsassistenter er kommunalt ansatte, hvorfor KL har en naturlig interesse i, at social- og sundhedsassistenterne bliver innovative.

Ser man på formålsparagraffen for social- og sundhedsuddannelsen, synes det klart, at de eksterne aktører som Globaliseringsrådet og Fonden for Entreprenørskab har gjort sin indflydelse gældende i forhold til implementeringen af innovation på denne uddannelse. I den nuværende bekendtgørelse for social- og sundhedsassistentuddannelsen nævnes innovation ikke og selvom at det først er skrevet ind i bekendtgørelsen i forbindelse med erhvervsskolereformen, der træder i kraft i august 2015, har innovation i praksis spillet en central rolle siden 2006. Allerede samme år som udgivelsen af Globaliseringsrådets strategier blev der på Social- og Sundhedsskole Y's nyhedsbrev på deres hjemmeside formuleret følgende målsætninger: *"Målet er at gøre iværksætteri og innovation til en integreret del af elevernes/studerendes bevidsthed. Eleverne/studerende og underviser vil på tværs af uddannelserne få mulighed for at arbejde sammen i aktiviteter ud fra nøgleordene: viden, innovation og iværksætteri"*. Ligeledes har innovation på Social- og Sundhedsskole X kørt som kursus i nogle år, og man må derfor formode, at eftersom implementeringen af innovation på social- og sundhedsskolerne i første omgang ikke skyldes lovgivning og offentlige bekendtgørelser, så er social- og sundhedsskolerne blevet påvirket af såvel kommunernes ønsker, den herskende diskurs og de eksterne aktørers opfordringer og anbefalinger på området.

Opsummerende kan man på baggrund af vores analyse sige, at flere tendenser peger i retning af, at det klassiske velfærdssamfund og den dertilhørende reformpædagogik er kommet under pres, og i højere grad har bevæget sig i retning af en konkurrencestat. Heri er uddannelsespolitikken blevet en vækstmodel, og der fokuseres derfor på uddannelse som en del af den samlede samfundsøkonomi. På baggrund af Globaliseringsrådets strategier er innovation blevet et centralt element i uddannelsessystemet ud fra en forventning om, at landets konkurrenceevne kan fremmes gennem en udbygning af uddannelsessystemet og uddannelsesmæssige tiltag i arbejdslivet, hvorfor der i disse år foregår en række reformer af de forskellige danske uddannelsesinstitutioner senest med erhvervsuddannelsesreformen, som træder i kraft i august 2015. Innovation og udviklingen af innovationskompetencer hos social- og sundhedsassistenterne skal i dette billede ses som et udtryk for mobication – mobility through education - som dækker over, hvordan konkurrencestatens uddannelsespolitik skal bidrage til at fremme arbejdskraftens mobilitet. Herigennem skal den enkelte social- og sundhedsassistent motiveres til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling og gennem udvikling af innovative kompetencer sikre social- og sundhedsassistenterne sig deres beskæftigelsesdygtighed.

Overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat synes at have indflydelse på uddannelsesdiskursen, hvorfor vi ser to diskurser, evidensdiskursen og innovationsdiskursen, som er modsatrettede, og

som begge påvirker uddannelsessystemet. De er medvirkende til, at den dannelsesproces som finder sted på skolerne, både tager udgangspunkt i et ydre objektivt dannelsesmål som innovationskompetence samt et indre subjektivt dannelsesmål, idet drivkraft og forestillingsevne er nødvendige for at udvikle innovationskompetence. Samtidig påvirker den innovationsfremmende didaktik skolesystemets tradition, som er baseret på respekt for det enkelte menneskes værdi, uanset om det potentielt er til samfundsmæssig nytte eller ej. I konkurrencestatens skole bliver eleven til middel for et mål, idet man danner eleverne ud fra arbejdsmarkedets ønsker, som 'brud med vanetænkning' og 'evne til nytænkning', hvilket udfordrer skolens oprindelige dannelsesopgave, hvor eleverne skal udvikle fornuft, ansvarlighed og selvbestemmelse for at kunne blive medborger i et deltagende demokrati.

Samlet set danner denne analyse et baggrundsbillede af samspillet mellem samfundet, uddannelsessystemet og social- og sundhedsassistenternes beskæftigelsesdygtighed som forudsætning for finansiering af den offentlige sektor gennem udviklingen af innovative kompetencer. Ligeledes viser det, hvordan også udenforstående organisationer som Globaliseringsrådet og Fonden for Entreprenørskab har påvirket innovationsdiskursen, der foregår på social- og sundhedsskolerne samt den konkrete udformning af de innovationspædagogiske metoder. Vores analyse peger dermed på, at innovationsundervisning på social- og sundhedsskolerne både skal ses som et udtryk for og et resultat af konkurrencestatens uddannelsespolitik.

Kapitel 4 - Hvad betyder begrebet innovation?

I forrige kapitel har vi undersøgt samfundets indflydelse på uddannelsessystemet, og hvordan implementeringen af innovation skal ses i denne sammenhæng. Heri beskrives innovation som en af løsningerne på de udfordringer globaliseringen har medført for samfundet. I dette kapitel vil vi derfor undersøge, hvad innovation er og hvilke innovationsforståelser der er i spil på social- og sundhedsskolerne, og hvordan disse skoler omsætter begrebet til deres pædagogiske praksis.

Innovationsbegrebet

Standardiseringsstrømningen og evidensdiskursen har begge påvirket uddannelsesinstitutionerne, idet der er krav om, at de må dokumentere og evaluere sig selv og vise deres nytteværdi, da der på baggrund af blandt andet OECD både nationalt og internationalt stilles krav om sammenlignelighed. Social og Sundhedsskole X vælger eksempelvis at udmærke sig ved at udbyde innovationskurser til

social- og sundhedsassistenter, idet KL har foretaget en analyse, der viser, at kommunerne ønsker innovationskompetente assistenter: ” (...) *da man skulle sammensætte den pakke af AMU-kurser til assistenter, så gik man ind og så på sådan en analyse fra Kommunernes Landsforening om ønskede kompetencer fra kommunerne, og der var innovationskompetencen en del af det. Samtidig med noget sårbehandling eller hvad ved jeg. Der var en række ønskede kompetencer, som eksempelvis selvledelse og så tilrettelagde vi det ud fra det behov. Det er jo også salg og det som kommunerne har behov for, så kan man i et salg af kurserne argumentere for, at det er kommunerne selv, der ønsker disse kompetencer (...)* ” (Bilag 2, s. 2). Denne udtalelse fra uddannelseslederen skildrer social- og sundhedsskolens berettigelse i forhold til kommunerne, idet skolen målrettet udbyder kurser, som imødekommer kommunernes ønsker.

På samme baggrund har Social- og Sundhedsskole Y valgt at udbyde innovationslinjen, som en toning af assistentuddannelsen i 2014, hvilket er samfundstenderende, idet skolen forsøger at gøre sig speciel i form af en toning af uddannelsen, og på den måde vise sin berettigelse i konkurrencestaten: ”(...) *der var et ønske om, at man kunne lave en toning på uddannelsen og en toning forstået på den måde, at eleverne skal jo igennem de samme mål, de skal igennem de samme mål i forhold til skolen, de samme mål i forhold til praktikken, som lovgivningen jo siger, for at man kan blive assistent*” (Bilag 1).

Med Globaliseringsrådets strategier er det merkantile økonomiske begreb innovation blevet det nye buzzword både i det private erhvervsliv og i de offentlige institutioner, hvor det at kunne anvende og omsætte eksisterende erfaringer og viden i nye sammenhænge med henblik på at skabe værdi, herunder produkter og services, ses som en værdifuld kompetence.

Begrebet innovation må selvsigende betyde noget med at forny noget og for, at vi kan have et ønske om at forny noget, må der nødvendigvis være et ønske om fornyelse. Begrebet rummer en forudsætning om, at der er noget i den eksisterende verden, som kan forbedres og laves om. For at dette ønske om forbedring skal være meningsfuldt, så må det være, fordi der er en positivitet omkring det nye i forhold til det gamle (Paulsen 2012, s. 16). Ligeledes bruges begrebet innovation nærmest synonymt med kreativitet, som betegnelse for alle mulige former for nyttig eller meningsfuld nyskabelse (Klausen 2012, s. 236). Professor Teresa Amabile ved Harvard University definerer kreativitet som, ”*frembringelsen af noget nyt og meningsfuldt eller værdifuldt*” (Klausen 2012, s. 239). Denne kreativitetsforståelse kan suppleres af professor ved Syddansk Universitet Søren Harnow Klausen, som argumenterer for, at innovation ofte bruges i stedet for kreativitet til trods for, at de kan skelnes

ved: *”at kreativitet er nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for innovation, således at forstå at kreativiteten går forud og leverer input til innovationen. Heraf følger tilsyneladende at selve innovationen, forstået som omsætningen og anvendelsen af det kreative produkt, ikke i sig selv behøver at være udtryk for kreativitet”* (Klausen 2012, s. 239-240). Lektor ved Aalborg Universitet Birthe Lund beskriver samtidig en række forskelle mellem begreberne kreativitet og innovation, selvom de i praksis ofte bruges synonymt: *”Evnen til at danne forestillinger, tænke anderledes og kombinere kendte elementer på nye måder forbinder vi med det kreative individ, og den ligger bag mange opfindelser og ideologisk nytænkning, mens evnen til at udnytte og realisere, hvordan opfindelser, ideer og nye organisationsformer kan finde anvendelse og udbredelse, tilskrive innovatøren”* (Lund 2011, s. 84). Disse citater sætter spørgsmålstegn ved, om det er kreativitet, som er det ønskede, idet innovation med dette citat lægger sig nærmere op af en ide om produktudvikling og udbredelse af produkter, hvorimod social- og sundhedsskolerne, som pædagogisk praksis og uddannelsesinstitution formodes at uddanne elever, som besidder en række kompetencer til at være nytænkende i deres praksis og altså ikke nytænkende i forhold til kommercielle produkter og lignende. Innovationsbegrebet rummer ligeledes en dobbelt selvnegation: *”noget gammelt negeres som noget utidssvarende gennem produktionen af det nye og forhåbentlig mere tilsvarende, som ’gør’ noget andet gammelt. Al innovation tager derfor afstand fra sit udgangspunkt – der overskrides. Dette er den første negation. Den anden selvnegation består i, at det nye forvandles til noget potentielt gammelt, såfremt at innovationen ikke skal gå i stå. Enhver innovation indeholder således ikke blot en negation af sit udgangspunkt, men også af sig selv, i sin nye fremtrædelse, dvs. af det nye som noget nyt og innovativt”* (Paulsen 2012, s. 17). Det vil sige, at innovationsbegrebet i sig selv allerede ved sin frembringelse ikke længere er innovativt, idet det overskrider sit egen udgangspunkt – innovation.

Overordnet er der mange forskellige definitioner og forståelser af innovationsbegrebet, hvor forbedringen kan have forskellig værdigrundlag. I dette speciale vil vi tage udgangspunkt i to forskellige definitioner og forståelser af innovationsbegrebet – den økonomiskorienterede forståelse repræsenteret ved Joseph Schumpeter og en mere moderne forståelse repræsenteret ved Homer Barnett.

Økonomen Joseph Schumpeters definition var den første af mange, som banede vejen for innovation som et forskningsfelt og det er hans definition, som begge social- og sundhedsskoler gennem Lotte Darsøs innovationspædagogik bruger som central definition. Schumpeter introducerede innovationsbegrebet gennem sine publikationer om økonomisk udvikling, erhvervsmæssig entreprenørskab og udnyttelse af kommercielle muligheder: *”en nyskabelse, der tilvejebringer økonomisk*

værdi” (Darsø 2013, s. 25). Begrebet blev opfundet i 1929, som reaktion på Wall Street – krakket og den efterfølgende økonomiske depression, hvorfor hans definition tager udgangspunkt i en økonomisk værdi. Ønsket om en fornyelse og forbedring af noget og dermed ønsket om innovation ser ud til at komme i forlængelse af den økonomiske krise, hvorfor vi kan sætte spørgsmålstegn ved, om det er tilfældigt, at innovation, især i det seneste årti, hvor vi igen har haft en økonomisk krise, har fået en central rolle både i det private erhvervsliv og den offentlige sektor. Ligeledes er innovation i stigende grad blevet introduceret på uddannelsesinstitutioner og i den offentlige sektor, hvor flere af uddannelsesinstitutionerne har innovation som et mål for undervisningen, idet begrebet innovation opfattes positivt i samfundet, som en måde hvorpå vi kan effektivisere og spare penge i blandt andet den offentlige sektor (Sørensen og Torfing 2011, s. 20). Denne positive forståelse for innovation brugte en af underviserne på Social- og Sundhedsskole X, hvor vi observerede innovationsundervisningen, som begrundelse for, hvorfor assistenterne skulle tænke innovativt: *”Hvis der skulle ansættes nok personale til at passe de ældre, så er der en undersøgelse, der viser, at det vil kræve, at syv ud af ti danskere skal arbejde i den offentlige sektor, og hvem skal så tjene pengene til at holde den offentlige sektor i gang? I bliver simpelthen nødt til at tænke innovativt, så I kan løse de udfordringer, som I står over for på jeres arbejdsplads”* (Bilag 3). Denne udtalelse bygger på antagelsen om, at innovation i den økonomisk pressede offentlige sektor kan effektivisere arbejdet, så eksempelvis assistenterne får tid til det stigende antal ældre, som kommer i fremtiden.

En anden definition på innovation er antropologen Homer Barnett, som tager afstand fra Schumpeters merkantile definition, idet Barnett argumenterer for, at innovation må forstås som en moderne tænkemåde, hvorfor han i 1953 definerede innovation som: *”Enhver tanke, adfærd eller ting, der er ny, fordi den kvalitativt adskiller sig fra eksisterende former”* (Paulsen 2012, s. 31).

Værdien i innovation er for Homer Barnett ikke økonomisk, men derimod en nytænkning af vores sociale adfærd og måde at tænke på. Denne definition, hvor værdien ikke er økonomisk, bliver af den danske innovationsforsker Lotte Darsø beskrevet som værende vigtig i en pædagogisk kontekst, idet hun pointerer, at vi må tænke værdi mere bredt ved også at inkludere menneskelige, sociale, globale og bæredygtige perspektiver (Darsø 2013, s. 26). På Social- og Sundhedsskole X er det ligesom Darsø også en anden slags værdi, som man ønsker i forbindelse med innovation, men samtidig beskriver uddannelseslederen nogle udfordringer grundet innovationsbegrebets merkantile oprindelse: *” (...) Og jeg tror nogle gange, at det vi kan være oppe imod i sektoren, det er, at innovation kan godt være forbundet med de tanker fra erhvervslivet, hvor det at få en god idé kan give en masse penge, men her (red. Social- og Sundhedsskole X) taler vi social innovation, hvor værdien er*

en anden værdi end en økonomisk, og at det bygger videre på noget af det, vi går og gør i forvejen, og det kan have stor betydning” (Bilag 2).

Ideen om, at social- og sundhedsskolerne skal fokusere på social innovation, er også udgangspunktet for Undervisningsministeriets rapport fra 2013: 'Kompetencer til social innovation', hvori der argumenteres for, at social innovation har en masse fordele i forhold til den offentlige sektor (New Insight 2013). Rapporten beskriver, at social- og sundhedsskolerne bør fokusere på at udvikle social- og sundhedsassistenternes innovative kompetencer, da man forventer, at innovative medarbejdere kan medvirke til at løse de udfordringer, som den offentlige sektor står over for. Rapportens resultater og begrundelse for innovativ undervisning er efterfølgende blevet udgangspunkt for, hvorfor og hvordan social- og sundhedsskolerne skal arbejde med innovation. Dette ses eksempelvis på Social- og Sundhedsskole Y, hvor projektlederen fortæller at rapporten blandt flere har haft betydning for oprettelsen af innovationslinjen. Vi finder derfor rapporten væsentlig for forståelse af innovation på social- og sundhedsskolerne og inddrager derfor rapporten til at undersøge de tre innovationstyper den beskriver - radikal innovation, inkrementel innovation og social innovation. Dette inddrages ud fra en forventning om, at rapporten kan bidrage med at skabe en forståelse for, hvordan de på social- og sundhedsskolerne forstår og omsætter innovation til deres pædagogiske praksisser.

Radikal innovation

Begrebet radikal innovation karakteriseres ved en ny og overraskende tilgang, kombination eller komposition. Her handler det om, at det innovative er radikalt nyt og anderledes, som eksempelvis opfindelser - den første telefon, den første computer osv. Denne type innovation er altså banebrydende og forbindes ofte med produktudvikling, som i dette speciales kontekst kunne være forskellige former for velfærdsteknologi på sygehusene og plejehjemmene. Samtidig er det den form for innovation, som er synlig, idet den ofte fremstår som et håndgribeligt produkt, hvorfor denne type af innovation nemmere kan evalueres end de to andre typer, social innovation og inkrementel innovation. Dette tyder på at være begrundelsen for, at man på Social- og Sundhedsskole X valgte, at eleverne skulle afslutte deres kursus med et innovativt projekt, som efterfølgende skulle implementeres på deres arbejdsplads. Elevernes innovative kompetencer blev evalueret i forhold til, om de havde lavet et innovativt projekt, som kunne implementeres på deres arbejdsplads: *”Ja for man kan sige, hvis det ikke rigtig kan lade sig gøre, har man så bare forladt den eller er det den ene ide, som de bliver vurderet på, eller er det kompetencer. Her har vi et udviklingsområde med potentiale”*

(Bilag 2). Uddannelseslederen pointerer, at der er et muligt problem i forhold til, at eleverne bliver målt på, om deres projekt kan implementeres eller ej. Dog forklarer uddannelseslederen, at innovationskurset på Social- og Sundhedsskole X hører under AMU-systemet, hvorfor der er nogle regler, som besværliggør mulighederne for evalueringen på kurset: ” (...) *der er jo en masse dokumentation, der er styrende, og er det, vi oftest bøvl med, når det er AMU. Der er nogle systemer og nogle sammenhænge, som kommer før pædagogikken ind imellem, hvor det ville være oplagt, at kursisterne kan tage hjem i egne organisationer og arbejde med innovation, men det kan de ikke, fordi de skal være til stede, når det er AMU-kurser. Så det kan spænde lidt ben*” (Bilag 2). Samtidig pointerer hun dog, at udvikling af innovative produkter sagtens også kan udtænkes af social- og sundhedsassistenter i den offentlige sektor: ”*nogle gange er det jo altså en plejer ude på en af afdelingerne, som får en god ide til en eller anden dims, som kommer til at gøre en forskel for rigtig mange mennesker*” (Bilag 2).

Projektlederen på Social- og Sundhedsskole Y argumenterer imod den radikale innovation, som en innovationstype eleverne på innovationslinjen ikke skal have det primære fokus på: ”*Ja og de bliver jo assistenter og ikke teknologiske ingeniører. De er jo ikke teknologistuderende, og det er ikke det, der bliver deres opgaver, når de kommer ud på arbejdsmarkedet. Det er ikke der, vores primære fokus er*” og uddyber med følgende: ”*Det er de små ting, vi skal ændre, vores elever skal nødvendigvis ikke gå ud og opfinde en eller anden velfærdsteknologisk løsning. Det er det nære, som vi har fokus på*” (Bilag 1).

Inkrementel innovation

Inkrementel innovation opnås ved at udnytte noget, man har i forvejen, som eksempelvis viden, råvarer eller produkter på et nyt område eller et nyt marked. Det drejer sig her om en gradsforskel, idet det nye kan betegnes som en udvikling, som eksempelvis en isterningepose, hvor isterningerne har ændret form fra at være firkantede til at være knust is (Darsø 2013, s. 27). Inkrementel innovation indebærer ændringer på detaljeplan, hvorimod radikal innovation indebærer omfattende forandringer. Inkrementel innovation omhandler derfor grundlæggende sammen med den radikale innovation om produktudvikling, idet sigtet med radikal og inkrementel innovation er at opfinde nye produkter. Inkrementel innovation som det fremkommer i rapporten ’Kompetencer til social innovation’ er ikke en innovationstype, som informanterne tillægger stor betydning. På de to social- og

sundhedsskoler som dette speciales undersøgelser tager udgangspunkt i, bygger innovationsundervisningen primært på en argumentation for og imod henholdsvis radikal og social innovation. På den baggrund tager vores analyser derfor overordnet udgangspunkt i den radikale og i den sociale innovationstype.

Social innovation

Sigtet med social innovation er serviceinnovation, idet det handler om, at en medarbejder forandrer en social praksis, så der skabes værdi. Det innovative element i social innovation er, at medarbejderen gør noget nyt på en ny måde, så det skaber værdi, mens det sociale element er, at handlingen sker i en social relation med borgeren. Her er værdien borgerens oplevede kvalitet og værdien af en kvalitetsforbedrende ydelse, samt at medarbejderen bidrager til at spare ressourcer ved at udføre anderledes (New Insight 2013, s. 3). Et eksempel på social innovation kan være rehabilitering hos en ældre på et plejehjem, hvor den ældre oplever livskvalitet ved en højere grad af selvhjælp. Borgeren får brug for mindre praktisk hjælp, hvilket sparer ressourcer hos medarbejderen, som kan hjælpe et andet sted. Denne innovationstype kan også kaldes den nære innovation, som projektlederen beskriver som målet for de elever, som går på innovationslinjen: *”Vi har hele tiden arbejdet med innovation ud fra perspektivet social innovation. Det her med at det handler om at skabe nye muligheder for nogen, og det kan enten være, at du gør nogle ting på en anden måde eller bygge på ideer til forbedring af plejen. Så vi har meget fokus på, at det er den nære, social innovation. Det er de små ting, vi skal ændre, vores elever skal nødvendigvis ikke gå ud og opfinde en eller anden velfærdsteknologisk løsning. Det er det nære, som vi har fokus på”* (Bilag 1).

Uddannelseslederen på Social- og Sundhedsskole X, beskriver også den sociale innovation som det ønskede mål, men beskriver det som en udfordring, *” (...) at komme op over kanten i forhold til, hvad forstår jeg ved innovation. Og selv at få øje på at innovation også er det der i det små, det er ikke nødvendigvis den der gode idé, som jeg så kan tjene en million på. Det er det også, men det er ikke det, vi går efter her”* (Bilag 2). Målet er, at eleverne på Social- og Sundhedsskole X bliver bevidste om, at de ikke nødvendigvis skal få en god idé, som kan skabe økonomisk værdi, men at de *” (...) Får øje på, at der er noget her, som vi kan gøre lettere, og som giver mere værdi for borgeren og mere værdi for os – (...) her taler vi social innovation, hvor værdien er en anden værdi end en økonomisk, og at det bygger videre på noget af det, vi går og gør i forvejen, og det kan have stor betydning”* (Bilag 2).

Den sociale innovation bliver som nævnt tidligere beskrevet og argumenteret for i Undervisningsministeriets rapport, som indledes med en kobling mellem den demografiske udvikling, hvor vi får flere ældre, og omfanget af borgernære opgaver vokser, mens ressourcerne er begrænsede. I rapporten argumenteres der for, at det bliver nødvendigt, at der leveres mere velfærd for færre midler, hvorfor den offentlige sektor må øge produktiviteten (New Insight 2013, s. 3). Derfor ønskes det fra ministeriets side, at frontpersonalet heriblandt social- og sundhedsassistenter skal udvikle kompetencer til at tænke nyt og forandre eksisterende praksis, da man i rapporten mener, at det er i medarbejderens møde med borgeren, at den sociale værdiskabelse finder sted og de offentlige ydelser udvikles.

I rapporten fokuseres der på sociale innovative kompetencer hos social- og sundhedsassistenterne, hvilket peger frem mod, at innovation i denne kontekst skal forstås som et kompetencebegreb. Dermed ønsker rapporten, ligesom Lotte Darsø pointerer, at det merkantile begreb innovation skal bruges i en pædagogisk kontekst, hvor værdien ikke blot er økonomisk, men både værdifuld social og samfundsmæssig (Darsø 2013, s. 26). Det vurderes i rapporten, at særligt fem personlige egenskaber er afgørende for realiseringen af social innovation:

- *”Refleksion over social praksis med afsæt i faglig viden*
- *Kreativitet til at finde på nye ideer*
- *Mod til at stole på egen faglighed og præsentere et forslag til forandring*
- *Argumentationsevne til at overbevise om, at forslaget gennemføres*
- *Samarbejdsevne, der sikrer lytning, omstilling og videndeling”* (New Insight 2013, s. 32).

Disse egenskaber bør udvikles i vekselvirkningen på social- og sundhedsuddannelserne, hvor eleverne skiftevis har skole- og praktikophold. Det giver eleverne mulighed for at tilegne sig baggrundsviden og redskaber i forbindelse med den teoretiske del af forløbet, mens den praktiske del understøtter afprøvningen af viden om social innovation i praksis. Rapporten pointerer, at praktikopholdene er afgørende for, at elevernes kompetencer bliver udviklet, og at det er i praksis, at personlige egenskaber som refleksion, kreativitet, mod, argumentationsevne og samarbejdsevne tilegnes (New Insight 2013, s. 4). På Social- og Sundhedsskole Y ønsker de også, at eleverne kan arbejde i et dialektisk forhold mellem teori og praksis, hvorfor de har haft et møde med praktikvejlederne fra arbejdspladserne, hvor: *”vi har sagt, at vi rigtig gerne vil have, at de arbejder med innovation i praktikken, og der er praktiksteder, som er rigtig interesseret i innovationslinjen, men vi*

tager også højde for, at nogle af vores praktikanter vil opleve steder, hvor innovation ikke er noget og lader her eleverne arbejde med spørgsmål om den manglende innovation på stedet” (Bilag 1).

Samtidig viser rapporten, at der er meget stor forskel på de arbejdsopgaver, eleverne bliver sat til at løse i praktikken, hvor nogle kun får oprydningsopgaver, hvilket kan hæmme motivationen for at hjælpe med at udvikle praksis (New Insight 2013, s. 41).

Rapporten peger på nogle af de didaktiske udfordringer, der er ved at skabe kompetencer til social innovation hos social- og sundhedsassistenterne, idet der er stor spredning på elevernes faglige niveau, hvilket gør det svært for underviserne at tilrettelægge undervisning, der imødekommer samtlige elevers behov (New Insight 2013, s. 40). Dermed bliver der brugt mere tid på, at alle opnår den nødvendige faglige baggrundsviden og mindre tid på, at eleverne kan arbejde med udvikling af kompetencer til social innovation. Dernæst viser rapporten, at der i den teoretiske del af uddannelsen er en central udfordring, da underviserne ikke altid er klædt på til at understøtte udviklingen af kompetencer til social innovation. *”Undervisernes indsigt i social innovation er en forudsætning for, at elever udvikler kompetencer til social innovation, og underviserne skal i højere grad være i stand til at igangsætte aktiviteter, der udvikler refleksion, mod, kreativitet, argumentations- og samarbejdsevne”* (New Insight 2013, s. 42). På Social – og Sundhedsskole X har de samme holdning som i rapporten, hvor uddannelseslederen udtaler: *”Vi har jo meget tænkt det sådan, at elevernes innovative kompetencer udvikles igennem undervisernes innovative kompetencer, altså det der med at få undervisning på en anden måde end ren tankpasserpædagogik, og vi har faktisk lavet en evaluering på baggrund af nogle nye pædagogiske metoder, der har vi været ude i praksis og spørge efter, hvordan de oplevede de elever, som kom ud, og det de alle sammen siger, det er, at det er elever, som i højere grad selv løser problemstillingerne. De afventer ikke og spørg ikke ’hvad skal jeg gøre her?’, men opsøger selv arbejde og er i højere grad mere problemløsende”* (Bilag 2). Begge skolars undervisere har været på kompetenceudviklingskursus for netop at kunne udvikle kompetencer til at kunne undervise innovativt. Kompetenceudviklingskurset er gennemført af Fonden for Entreprenørskab, hvorfor de har haft indflydelse på, hvilke pædagogiske og didaktiske metodikker, som underviserne er blevet præsenteret for. Dermed har Fonden for Entreprenørskab direkte indflydelse på, hvordan innovation bliver omsat til praktisk innovationsundervisning på social- og sundhedsskolerne.

Afslutningsvis konkluderer rapporten, at kompetencer til social innovation kan være med til at forbedre kvaliteten og effektiviteten i de offentlige services og opfordrer social- og sundhedsskolerne til at fokusere på at udvikle innovative kompetencer hos deres elever (New Insight 2013, s. 3).

Denne opfordring synes de to social –og sundhedsskoler, som vi har undersøgt, at have fulgt, idet begge skolers mål med innovationsundervisningen er social innovation, hvor eleverne bliver innovationskompetente. Dette til trods for at den nuværende bekendtgørelse på sundhedsområdet ikke nævner innovation, social innovation eller innovationskompetence (Undervisningsministeriet 2012a). Dette understreges af begge interviewpersoner, hvor henholdsvis projektlederen fra Social- og Sundhedsskole Y udtaler: ” (...) i januar 2013 kom der en ny uddannelsesordning på SOSU blandt andet for assistenterne, hvor at man gjorde opmærksom på, at innovation burde skrives ind i det, men blev ikke skrevet ind. Men om lidt kommer der jo en ny erhvervsskolereform, hvor innovation fylder rigtig meget. Vi kender ikke konkret til, hvordan assistentuddannelsen, men på grundforløbet, hvor jeg har været inde og se, at der er blandt andet et mål, der hedder, at eleven udvikler kompetencer til at arbejde innovativt i grundlæggende og relevante arbejdsprocesser, og eleven lærer om innovation gennem praktiske processer, så der er det altså blevet skrevet ind, og jeg kan også kun forestille mig, at det kommer på hovedforløbet, altså på assistentuddannelsen” (Bilag 1). Og uddannelseslederen fra Social- og Sundhedsskole X: ”Der er noget i forhold til deres uddannelse, hvor der står, at de skal have noget innovativ undervisning på et tidspunkt – det står i bekendtgørelsen enten som et valgfag eller sådan noget. Men ellers er der ikke noget lovmæssigt, men vi har valgt at skrive det ind i vores strategi, at vores elever og kursister bliver innovative, det er måske lidt et stort mål, men vi har i hvert fald tænkt det ind strategisk set. (...) Og i den nye reform der er på vej, der bliver innovation et fag på grundforløbet, så der bliver det mere tydeligt” (Bilag 2). Begge fokuserer på social innovation og har arbejdet fortløbende med innovation, da de ved, at det bliver skrevet ind i den nye bekendtgørelse, som kommer i august 2015.

Til at uddybe innovationsbegrebet vil vi nu inddrage tre forskellige innovationsforståelser, der strides om, hvad udviklingen af de studerendes innovative evner skal gå ud på, hvorfor de skal udvikles, og hvordan det kan ske. Innovationsforståelserne vil tage udgangspunkt i lektor ved Aalborg Universitet Michael Paulsens tre innovationsforståelser – den teknokapitalistiske, den frigørende og den faglige innovationsforståelse.

Den teknokapitalistiske innovationsforståelse

Eleverne skal gennem en teknokapitalistisk innovationsforståelse lære at opfinde, nytænke og forbedre produkter eller midler, som kan skabe værdi på et marked. Innovationen er markedsrettet, hvorfor målet med nytænkningen er, at eleverne skal ’sælge’ deres produkter eller midler i forhold

til de værdier eller mål, som deres arbejdsgiver eller det egentlige marked har sat. Begrundelsen for, at eleverne skal opnå innovative kompetencer ud fra den teknokapitalistiske innovationsforståelse, er, at eleverne skal trænes i at tænke innovativt for at sikre konkurrenceevnen på det globale marked (Paulsen 2012, s. 37). Der er altså tale om en erhvervsforberedelse af eleverne, når den teknokapitalistiske innovationsforståelse er i spil. Samtidig kan man drage paralleller til den radikale innovationstype, idet ønsket med denne type innovation er at få et nyt produkt ud og konkurrere på det globale marked.

På Social- og Sundhedsskole X var det elevernes innovative projekt, som blev grundlag for, om eleverne var innovative eller ej. Det var arbejdsgiverne, som skulle evaluere projektet og vælge, om det skulle implementeres på elevens arbejdsplads. Dermed skulle eleverne sælge deres projekt til deres arbejdsgivere, som skulle beslutte sig for, om ideen passede til arbejdspladsens mål og ønsker. På den måde fremstod eleverne som produktudviklere, som forsøgte at sælge deres varer. Uddannelseslederen pointerer, at man her har valgt en løsning, som har udviklingspotentiale, idet kursusafdelingen ikke evaluerer på, hvorvidt eleverne er blevet innovationskompetente, men på et enkeltstående projekt ” (...) er det den ene idé, som de bliver vurderet på eller er det kompetencer. Her har vi et udviklingsområde med potentiale ” (Bilag 2).

Den frigørende innovationsforståelse

I den frigørende innovationsforståelse skal eleverne lære at være nytænkende i forhold til frigørelse af mennesker og aktuelle problemer i samfundet eller i domæner som eksempelvis sundhed, miljø og demokrati med henblik på at bryde med undertrykkende praksis og skabe et bedre liv for alle (Paulsen 2012, s. 39). Ved at beskæftige sig med domænerne samtidig med relevante fag i skolen, hvor man ser på forbedringer af de forskellige domæner, så kan man overskride individuelle og kontekst forankrede snæversyn. Målet med den frigørende innovationsforståelse er derfor at udvikle elevernes evne til at tænke kritisk, nyt og anderledes, hvor deres evner skal udvikles til at muliggøre ’et bedre liv for alle’: ”Først og fremmest skal eleverne arbejde med tidens epoketypiske nøgleproblematikker, der kalder på nytænkning – så som skabelse af fredelig sameksistens, bekæmpelse af forurening og skabelse af bæredygtige måder at være her på jorden ” (Paulsen 2012, s. 39). Det er altså en problemorienteret, frigørende og almen dannende innovationsforståelse, som bryder med elevernes meninger på baggrund af en problemorienteret proces. Den frigørende innovationsforståelse lægger op til samarbejde og dialog frem for konkurrence, idet konkurrence indebærer, at der er

vindere og tabere – ufrihed (Paulsen 2012, s. 40). Dog skal det siges, at det at skabe 'et bedre liv for alle', under de aktuelle problemvilkår ikke kan præciseres og dermed også er udfordringen ved denne innovationsforståelse. Men vi vil argumentere for, at denne innovationsforståelse kan hænge sammen med den sociale innovation, idet den sociale innovation handler om, at en medarbejder ønsker at skabe værdi for et andet menneske eller borger, hvorfor det medarbejderen innoverer gøres med baggrund i et ønske om at forbedre den pågældendes livskvalitet.

Den faglige innovationsforståelse

Målet med den faglige innovationsforståelse er, at eleverne bliver forberedt til at kunne arbejde dynamisk med fag, hvor fagene ikke er faste vidensområder, men i forandring, hvorfor der ikke er sikker viden eller metoder. Eleverne skal ikke markedsinnovere eller tænke emancipatorisk, men i stedet tænke nyt og kreativt i skolefagene (Paulsen 2012, s. 40). Paulsen kalder det også for forskningsinnovation: *"at lære at tænke nyt og kreativt i forhold til faglige problemstillinger, for at kunne stille og besvare spørgsmål, der overskrider den eksisterende verden"* (Paulsen 2012, s. 36). Denne innovationsforståelse er altså studieforberedende og begrundes med, at der er brug for mennesker, der kan tænke faglig nyt og anderledes i forhold til dynamiske fagforståelser. Denne innovationsforståelse lægger op til, at eleverne lærer at tænke nyt og anderledes, hvilket peger frem mod et kompetencesigte, hvorfor vi mener, at denne innovationsforståelse passer med de mål, som social- og sundhedsskolerne har med innovationsundervisningen. Udfordringen bliver, at denne form ikke kan evalueres nu og her og åbner samtidig en diskussion om, hvorvidt man kan evaluere på innovation og kompetencer, hvilket vi vil undersøge i næste kapitel i afsnittet 'Evaluering af innovation og innovationskompetencer'.

Opsummerende kan vi nu præcisere, hvad innovation kan dække over og hvilke innovationstyper og innovationsforståelser social- og sundhedsskolerne praktiserer. Det oprindelige økonomiske begreb innovation bruges i dag som et pædagogisk begreb. Målet med innovation er for social- og sundhedsskolerne at skabe medarbejdere til den offentlige sektor, som besidder innovationskompetencer – det vil sige medarbejdere, der kan anvende og omsætte eksisterende erfaringer og viden i nye sammenhænge med henblik på at skabe værdi. Innovation kan fremkomme som forskellige typer og være banebrydende nytænkning eller øge livskvaliteten for en borger på et plejehjem. Typen afhænger af, hvilken forståelse samt hvilke ønsker man har i forhold til henholdsvis innovation og det, der skal fornyes og forbedres. For social- og sundhedsskolerne synes den sociale innovation at være hensigten og målet man arbejder efter, men ser man på Social- og Sundhedsskole X bliver denne innovationsforståelse presset af deres strukturelle bindinger i forhold til AMU-systemet, hvorfor der

synes at være elementer fra den radikale og teknokapitalistiske innovationsforståelse tilstede i undervisningen. Begge skoler bruger Schumpeters økonomiske definition til trods for, at de med deres innovationsforståelse ønsker at fremme den sociale innovation, som synes at passe bedre til Barnetts definition, hvor innovation skal forstås som en moderne tænkemåde.

Kapitel 5 - Hvordan kan innovationsbegrebet bruges pædagogisk og didaktisk i voksenundervisning og hvilke udfordringer medfører det?

I dette kapitel følger en undersøgelse af læringsbegrebet inden for de innovationspædagogiske praksisser og herunder forholdet mellem viden, færdigheder og kompetencer. Her vil vi redegøre for innovationspædagogikkens betydning for og indflydelse på læringsforståelsen og læringsbegrebet for dermed at kunne forstå læring i en innovativ praksis på social- og sundhedsskolerne. Til at forstådefinere læringsbegrebet bruger vi som udgangspunkt professor Knud Illeris' læringsteori, idet vi med hans helhedsorienterede tilgang til læring mener at kunne bruge den til at undersøge og forstå, hvordan innovative læringsprocesser foregår.

Som indledning og grundlag for dette kapitel vil der derfor følge en kort, teoretisk gennemgang af de grundlæggende aspekter ved Illeris læringsteori. Dette vil vi efterfølgende bruge til at indkredse den læringsmæssige forståelse bag innovationsbegrebet og de didaktiske og pædagogiske udfordringer, der knytter sig dertil i forhold til innovation som fag eller metode, motivation og modstandspotentiale i voksenundervisningen og spørgsmålet om evaluering af innovation og innovationskompetencer. Som tidligere nævnt sidesætter vi kurset i innovation med faget innovation.

Læringsteori og læringstyper

Læring er ligesom innovation et begreb, der kan forstås og bruges bredt i forskellige betydninger.

Professor Knud Illeris definerer i sin bog 'Læring' fra 2006 læring ud fra fire betydninger:

- *"Læring kan defineres som resultaterne af de læreprocesser, den enkelte gennemgår. I dette tilfælde læring til det, den enkelte har lært.*
- *Læring kan defineres som psykiske processer, der foregår i den enkelte og som kan føre frem til de ændringer og resultater, som nævnes ovenfor. Disse psykiske processer kan defineres som læreprocesser.*

- *Læring og læreprocesser kan hen vise til de samspilsprocesser mellem det lærende individ og dets omgivelser, og herunder både de materielle og sociale omgivelser, der både direkte og indirekte er forudsætninger for individets læreprocesser, som de psykiske processer omhandler og som kan lede frem til og resultere i en læring eller udvikling.*
- *Ordene læring og læringsprocesser bruges tit som en fællesbetegnelse som associeres med ordet undervisning, hvortil der sker et sammenfald mellem, hvad der undervises i, og hvad der læres” (Illeris 2006, s. 15).*

Illeris peger dermed på, at læring som et bredt begreb kan have forskellige betydninger og som grundlæggende kan ses som et resultat, som individuelle processer, sociale samspilsprocesser eller som undervisning, hvorfor han også definerer læringsbegrebet tilsvarende bredt og åbnet som: ” (...) enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 2006, s. 15).

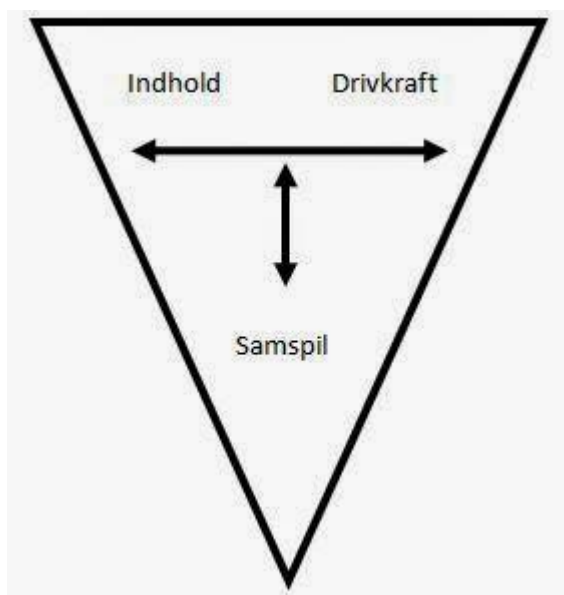
På baggrund af dette brede læringsbegreb indkredser og definerer Knud Illeris, med inspiration fra Jean Piagets læringsforståelse, med en begrebsmæssig afklaring vedrørende læringstyper. I forlængelse deraf skelner Illeris mellem fire former for læringstyper i form af kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring (Illeris 2006, s. 48, 52-61):

- Kumulativ læring henviser til den læring, der sker, når noget helt nyt skal læres og den lærende ikke har noget skema, som dette kan kobles på og dermed når det første element i et nyt skema skal dannes². Denne læring omfatter eksempelvis udenadslære.
- Assimilativ læring henviser til den læring, der finder sted, når allerede opbyggede skemaer videreudvikles og der tilføres ny viden dertil. Ved assimilativ læring tilpasses og udbygges disse skemaer, der er opbygget gennem tidligere læring.
- Akkomodativ læring henviser til den læring, der de allerede etablerede skemaer omstruktureres. Dette sker, når ny viden eller læring ikke kan knyttes til de etablerede skemaer, hvorfor der foretages en nedbrydning, ændring eller omstrukturering af de relevante skemaer. Illeris taler her om en overskridelse af allerede etablerede skema og betegner derfor den akkomodative læring som overskridende læring.

² Udtrykket skema henter Knud Illeris fra Jean Piaget. Udtrykket beskriver de mentale strukturer af viden, forståelse og hukommelse inden for forskellige områder, der opbygges og videreudvikles i individets hjerne.

- Transformativ læring beskriver den form for læring, der sker, når ” (...) et større antal skemaer samtidig omstruktureres med relation til alle læringens tre dimensioner” (Illeris 2006, s. 58). Hvor de tre første læringstyper beskriver den grundlæggende, udbyggende og omstrukturerende læring, henviser den transformative læring sig til en signifikant læring, som indebærer en ændring i selvets organisation³.

Til spørgsmålet om, hvordan denne læring finder sted, peger Illeris på, at den mest grundlæggende forståelse af, hvordan dette sker, indebærer to forskellige processer – samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen (Illeris 2006, s. 35). Samspilsprocessen omfatter samspillet mellem individet og dets omgivelser, mens tilegnelsesprocessen omfatter den psykologiske bearbejdelse og tilegnelse af de ydre impulser og påvirkninger, som samspillet indebærer. Samlet set udgør disse to processer de grundlæggende rammer for den menneskelige læring, som Illeris i nedenstående model betegner som læringens fundamentale processer:



(Illeris 2006, s. 36)

Som det fremgår af læringstrekanten er der inden for tilegnelsesprocessen ligeledes en dobbelthed mellem indhold og drivkraft. Indholdet er overordnet det, der læres og dermed læringsindholdet i form af eksempelvis viden, kundskaber og færdigheder. Drivkraften betegner det følelsesmæssige, viljemæssige og motivationelle i form af følelser, vilje og motivation og dermed kort sagt drivkraft-

³ Den transformative lærings brug af begrebet 'signifikant læring' er udformet på baggrund af psykoterapeuten Carl Rogers og er kort beskrevet en læring, der gennemtrænger og påvirker hele personligheden (Illeris 2006, s. 58)

ten for at en tilegnelse kan finde sted. Læringens tilegnelsesproces har dermed både en indholdsproces og en drivkraftproces, som vi ifølge Illeris må tage højde for at opnå en fyldestgørende lærings-teori: *”En dækkende læringsteori må således overskride den klassiske spaltning mellem logos og psyke og beskæftige sig med mennesket som en helhed, både de fornufts- og indholdsmæssige og de dynamiske og følelsesmæssige sider, og ikke mindst samspillet mellem dem”* (Illeris 2006, s. 89). Drivkraftsdimensionen omhandler ikke alene følelser, men også motivation, vilje og holdninger, som normalt ikke er ensbetydende med følelser, men som i dag ofte medtænkes, når man taler om drivkraft for læring. Eksempelvis taler man primært om deltagernes motivation frem for deres følelser i forbindelse med læring. At læring både har en indholdsproces og en drivkraftsproces betegner Illeris som ’et spaltet helhed’, hvorved han argumenterer for, at det væsentlige i den henseende er, at selvom læringen har to dimensioner, skal man anskue drivkraftdimensionen som en helhed og som et væsentligt og integreret element i al læring (Illeris 2006, s. 99).

Når man anerkender drivkraftdimensionens betydning for den pågældende læring, anerkender man også, at der i læringsprocessen er en række motivationelle og drivkraftsmæssige betydninger, som man må tage højde for og integrere som et element i læringen. Undervisning og læring må ikke kun bygge på den lærendes motivation og vilje til at lære noget nyt, men også tage højde for, hvordan forsvars- og modstandspotentialer bringes i spil. Dette betyder for undervisningen, at der lægges op til en større mangfoldighed i læreprocesserne, men ligeledes betyder det, at der også skabes rum for såvel motivations- og modstandspotentialer, hvorfor undervisningen kan bidrage med både læring og modstand mod læring.

Læring i en innovationspædagogisk praksis – som fag eller metode?

I dette afsnit undersøger vi på baggrund af de to social- og sundhedsskolars didaktiske tilgange til innovationsundervisningen, de pædagogiske og læringsmæssige udfordringer og muligheder der er ved innovationspædagogikken generelt samt ved henholdsvis innovation som fag og innovation som pædagogisk metode.

På de to undersøgte social- og sundhedsskoler undervises der ud fra to forskellige didaktiske tilgange til den innovationspædagogiske praksis. På Social- og Sundhedsskole X er der tale om innovationsundervisning, hvor innovation udbydes som kursus og er opbygget som et selvstændigt fag i en klassisk fagrækketænkning. På Social- og Sundhedsskole Y er der i højere grad tale om en innovativ undervisning, hvor innovation består som en metode eller pædagogisk praksis som medtænkes

i de forskellige fag. Kendetegnende for begge skoler er dog, at de begge som fagligt og metodisk grundlag benytter sig af forsker i innovation Lotte Darsøs innovationspædagogik. I sin bog 'Innovationspædagogik – kunsten at fremelske innovationskompetence' argumenterer Darsø for, at det afgørende ved innovationspædagogikken er, at undervisningen didaktisk set må tage udgangspunkt i innovation og ikke undervisning om innovation. Forskellen heri er, at den innovative undervisning må være nytænkende, så den innovative viden og tænkning ikke blot formidles, men didaktisk gøres til aktivt udgangspunkt for undervisningen. Lotte Darsø påpeger i den forbindelse, at *"Innovationskompetence kan ikke læres gennem undervisning om innovation. Tværtimod må innovationskompetence nødvendigvis udvikles gennem oplevelse, opdagelse og erfaring i innovation"* (Darsø 2011, s. 14). Darsø lægger dermed op til, at det at udvikle innovationskompetence hænger sammen med en vis handlingsrettethed, hvor eleverne aktivt skal være aktivt handlende i undervisningen.

Overordnet set henviser innovationspædagogikken til en række forskellige teoretiske og praktiske anvisninger på, hvordan pædagogikken og didaktikken kan antage en innovativ tilgang. Det er dermed en bred forstået betegnelse, som ikke nemt lader sig indfange på en enkel formel. Innovationsundervisningen kan bredt forstås, som at *" (...) omsætte kundskaber og færdigheder på trindhøjere læringsniveauer og inden for nye og mere anvendelsesorienterede kontekster"* (Skånstrøm 2012, s. 1). Grundlæggende peger innovationsundervisningen derfor frem mod et paradigmeskifte inden for undervisningen, hvor vi forlader den vidensorienterede skole til fordel for en mere praksis- og anvendelsesorienteret undervisning, hvor eleverne skal opnå en vis handlingsrettethed. Den innovative undervisning indikerer dermed et paradigmeskift, hvor fokus bliver *" (...) en forskydning fra en viden (hvad ved du?) til en kunnen (hvad kan du?) formidlet af en gøre (hvad gør du?)"* (Skånstrøm 2009, s. 17).

I praksis viser denne forskydning fra en videnscentreret undervisning mod en innovativ undervisning at være en udfordring. I et nordisk studie fra 2011 konkluderes det, at uddannelsessystemet til trods for innovative hensigter primært har fokus på undervisning som faktuel viden og færdigheder frem for problemløsning og nytænkning (Hildebrandt 2011). Denne fastholdelse af en videnscentreret undervisning kan ud fra en mere overordnet betragtning begrundes med de to tidligere beskrevne, modsatrettede strømninger inden for uddannelsessystemet – standardiseringsstrømningen og innovationsstrømningen. Standardiseringsstrømningen, der blandt andet på baggrund af PISA-tests har skabt en evalueringskultur, hvor der satses på det velkendte frem for det innovative, synes derfor i

høj grad at kolliderer med innovationsstrømningen, hvor der fokuseres på det ukendte og nytænkende. Det synes derfor, i modsætning til den traditionelle undervisning, svært at måle resultaterne af læring i innovation (Hildebrandt 2011).

Ser man på det læringsteoretiske aspekt ved forskellen mellem at undervise *om* og *i* innovation, kan man argumentere for, at den innovative undervisning peger frem mod en konstruktivistisk læringsforståelse, hvor viden opbygges gennem elevernes aktive og 'konstruerende' handlinger, og hvor det ikke er nok at underviseren taler og eleverne lytter. I den innovative praksis lægges der i højere grad op til diskussioner, opgave- og problemløsning, øvelser og eksperimenter, der kan føre til en konstruktion af en ny viden og kunnen hos eleverne. Hos Knud Illeris defineres konstruktivisme som et læringssyn, "*(...) der går ud på, at mennesker gennem læring og erkendelse selv konstruerer deres forståelse af omverdenen – hvilket udelukker enhver form for opfattelse af læring som påfyldningsprocesser, hvor nogen fx en lærer, overfører viden, færdigheder eller erkendelse til andre, fx elever (...)*" (Illeris 2006, s. 49).

Inden for innovationspædagogikken er det især den akkomodative og transformativ læring, der er interessante, idet de to læringstyper begge er henholdsvis overskridende og signifikant læring og dermed knytter sig til teorier inden for innovationspædagogikken, hvor der er fokus på nytænkning og nyskabelse af viden. Ideen om at eleverne skal udvikle innovative kompetencer bygger netop på den forudsætning, at de skal kunne tænke nyt og ikke blot skal lære noget bestemt. Innovations-tænkningen fordrer altså en helt ny måde at tænke og lære på, som kræver en nedbrydning af gamle videns- og læringsforståelser, og derfor synes innovation rent læringsmæssigt i mindre grad at omhandle kumulativ og assimilativ læring.

Ser man på rammesætningen for innovationsundervisningen på henholdsvis Social- og Sundhedsskole X og Social- og Sundhedsskole Y er der nogle helt tydeligere forskelle, som spiller ind. På Social- og Sundhedsskole X er den tidsmæssige rammesætning bygget op over et intensivt to eller fire dages og overvejende teoretisk kursusforløb, mens det på Social- og Sundhedsskole Y foregår mere ekstensivt over 1, 8 år, hvor der veksles mellem teori og praksis grundet elevernes praktik. Som faktor for opnåelse af innovative kompetencer må tiden derfor spille en rolle. Ud over tiden synes den anden afgørende faktor at være den didaktiske forskel i innovation tænkt som fag eller pædagogisk metode. Spørger man ind til skolernes begrundelse for at opbygge innovationsundervisningen henholdsvis som fag eller metode gør informanterne følgende overvejelser:

På Social- og Sundhedsskole X, hvor innovation udbydes som kursus i form af et fag, kommer uddannelseslederen med en forklaring, hvori hun begrundet deres valg ud fra AMU-systemets strukturelle opbygning: *"Den umiddelbare begrundelse er den måde hvorpå AMU-systemet er bygget op på, fordi det er sådan at når man tager et AMU-kursus, så skal man altid evalueres efter nogle standarder, da det er sådan nogle pakker man køber og som der skal evalueres efter nogle konkrete mål, så det har nok fra starten af været en systembinding (...)"* og fortsætter: *"Jeg tror at, da innovation sådan rigtig kom ind, der var det lidt et stedbarn for hvordan er det lige vi får det ind og vi var godt klar over at hvis vi spredte det ud, så skal alle underviserne se sig selv i det eller tage det ind også var det nok den letteste måde at isolere det som et kursus"* (Bilag 2). Uddannelseslederen peger dermed på AMU-systemets strukturelle opbygning som den primære begrundelse for at isolere innovation som et fag. Ser man på AMU-systemets opbygning gennemføres kurserne af den enkelte udbyder med store frihedsgrader, når det handler om undervisningens konkrete tilrettelæggelse. Det er derfor den enkelte uddannelsesinstitutionens egen opgave at omsætte AMU-kursernes målsætning til konkret undervisning for at eleverne kan nå de centralt godkendte mål, hvorfor kursernes gennemførelse tilskrives en vis metodefrihed (Ministeriet for Børn og Undervisning 2013, s. 13). Til gengæld skal den enkelte uddannelsesinstitution sikre, at *"(...) AMU-uddannelserne fremstår klart genkendelige og let identificerbare for medarbejdere og virksomheder, og for at skabe størst mulig sikkerhed for at kursisterne opnår en landsdækkende kompetence, uanset hvor i landet et AMU-kursus gennemføres, er der knyttet en række forpligtelser til den konkrete afholdelse og administration af en arbejdsmarkedsuddannelse eller et enkeltfag i FKB (Fælles Kompetence Beskrivelser). Disse forpligtelser er med til at sikre, at den aktivitet, der udbydes, med rette kan karakteriseres som AMU-aktivitet og muliggør erhvervelse af en landsdækkende kompetence"* (Ministeriet for Børn og Undervisning 2013, s. 36). Derfor har Social- og Sundhedsskole X nogle strukturelle bindinger, som Social- og Sundhedsskole Y ikke er bundet af i spørgsmålet om innovation som fag eller metode. Uddannelseslederen peger ligeledes på, at eleverne evalueres i innovationskurset efter nogle standarder på baggrund af AMU-systemets opbygning. Heri bliver de enkelte kurser og fag defineret og evalueret efter følgende standard: *"Et enkeltfag er en fagligt afgrænset del af en uddannelse, hvortil der er knyttet en prøve, eksamen eller selvstændig bedømmelse"* (Ministeriet for Børn og Undervisning 2013, s. 36). Social- og Sundhedsskole X's begrundelse for at implementere innovation som fag skal derfor ses i forhold til uddannelsesinstitutionens forpligtelser og ansvar i forhold til administration, tilrettelæggelse og gennemførelse af de enkelte kurser og enkeltfag og de strukturbindinger, som uddannelseslederen påpeger kan opsummeres i nedenstående figur:



(Ministeriet for Børn og Undervisning 2013, s. 36)

Social- og Sundhedsskole X er dermed bundet op på nogle strukturbindinger, som påvirker deres måde at gennemføre undervisning på og som bliver styrende for deres pædagogiske praksis, hvilket uddannelseslederen påpeger, at de er bevidste om, idet hun erkender at *"Der er nogle systemer og nogle sammenhænge, som kommer før pædagogikken ind imellem (...) Så det kan spænde lidt ben"* (Bilag 2).

Ser man på Social- og Sundhedsskole Y, som i deres innovationsundervisning ikke er bundet op på samme regler og retningslinjer som Social- og Sundhedsskole X. Man har derfor mere frie rammevilkår, som har gjort det muligt for Social- og Sundhedsskole Y at vælge mellem innovation som fag og innovation som metode. Social – og Sundhedsskole Y har valgt innovation som metode frem for som fag, hvilket projektlederen gjorde sig følgende overvejelser omkring: *" (...) det er uddannelsens mål, der fylder og det er i højere grad de metoder, som de arbejder med, som er vinklede i forhold til det innovative"* (Bilag 1), hvilket hun uddyber med: *" (...) det er jo ikke al undervisning, der kan være innovativ. Der vil også være noget undervisning med gammeldags tavleundervisning. Der er til gengæld en masse andet, som underviserne eksempelvis i forbindelse med opgaveløsning kan dreje mod noget innovativt. Det er meget vigtigt at sige, at det er ikke hver dag fra 8-14, at undervisningen er innovativ hele tiden"* (Bilag 1).

Ser man på de pædagogiske og læringsmæssige aspekter ved innovation som fag eller metode påpeger lektor Michael Paulsen, at de to tilgange lægger op til to forskellige innovationsforståelser (Paulsen 2012, s. 33). På Social- og Sundhedsskole X, hvor innovation udbydes som et fag, kan man sige, at de står med den udfordring, at deres innovationsundervisning ikke tager udgangspunkt i nogle konkrete fag og noget konkret fagligt indhold. Dette risikerer, sammen med deres bagudrettede summative evalueringsform, at reducere innovation til udvælgelse af ideer, der lader sig implementere, udbrede og sælge i den entreprenante fase. Kritikken af innovation som fag kan derfor gå på, at innovationsforståelsen heri ikke knyttes an til elevernes faglighed, og at der ikke sker nogen

synergi mellem faglighed og innovation. Herved risikerer innovationsprocessen at blive rent instrumentel frem for at være mål- eller kompetenceorienteret. Man kan derfor argumentere for, at faget innovation teoretisk set knyttes an til den teknokapitalistiske innovationsforståelse, hvor innovation typisk kobles på det produktudviklende og produktforbedrende perspektiv som eksempelvis velfærdsteknologi.

På Social- og Sundhedsskole Y, hvor innovation på innovationslinjen forekommer som en pædagogisk metode, og hvor det derfor kobles på de forskellige fag og derfor på elevernes faglighed, lægges der i højere grad op til en faglig innovationsforståelse. I den faglige innovationsforståelse skal eleverne lære at tænke nyt og kreativt i fagene og ikke blot bruge innovation instrumentelt til at markedsinnovere (Paulsen 2012, s. 40). Innovation i den faglige innovationsforståelse handler derfor i høj grad om at tænke de enkelte fag dynamisk, hvor fagene ikke skal opfattes som faste størrelser, men som vidensområder, der er i evig forandring uden sikker viden, sikre svar og sikre metoder (Paulsen 2012, s. 40). Gennem den faglige innovationsforståelse skabes der innovation i fagene gennem udfordring af stivnede fagforståelser og metoder, og innovationen sker på baggrund af elevernes faglighed ved at de kan tænke nyt og kreativt i alle fag. Projektlederen på Social- og Sundhedsskole Y påpeger desuden, at de i deres pædagogiske overvejelser har fravalgt en instrumentel tilgang, men anerkender, at den trods alt er en del af en samlet innovationsforståelse: *”Vi har fra starten sagt, at det her med velfærdsteknologi er en del af innovation, men ikke en hoveddel eller et mål på den måde vi arbejder med det, fordi det er ikke, når de står i deres daglige job som sosu’er at de skal tænke store teknologiske løsninger, men derimod hvordan de i deres daglige arbejde kan tænke på det nære og de små løsninger”* (Bilag 1).

Michael Paulsen argumenterer for, at der ligefrem kan ligge to forskellige ideologiske funderinger bag det at bruge innovation som fag eller metode. Idet faget innovation lægger op til en teknokapitalistisk innovationsforståelse, argumenterer Paulsen for, at de bagvedliggende ideologiske funderinger knytter sig til det at markedsinnovere ud fra et økonomisk perspektiv. Omvendt ligger innovation som metode op til en faglig innovationsforståelse, som ikke på samme måde kolliderer med skolens traditionelle dannelsessyn med almendannelse og myndighed ud fra paradigmet om, at mennesket ikke må gøres til et middel (Paulsen 2012, s. 33). På den baggrund kan man argumentere for, at innovationsundervisningen på Social- og sundhedsskole X knytter sig til en teknokapitalistisk innovationsforståelse med en bagvedliggende økonomisk ideologisk fundering. At dette ikke er den pædagogiske hensigt, men blot et resultat af den rammebetingelse skolen qua dens organisatoriske

baggrund som AMU-kursus, kommer til udtryk i uddannelseslederens erkendelse om, at de er bundet af nogle strukturelle rammesætninger, som kan få u hensigtsmæssige konsekvenser for deres pædagogiske praksis: *”Der er nogle systemer og nogle sammenhænge, som kommer før pædagogikken ind imellem (...) Så det kan spænde lidt ben”* (Bilag 2).

Fælles for begge skoler er fokuset på at udvikle elevernes innovative kompetencer med et udgangspunkt i social innovation. Dette søges opnået forskelligt på de to skoler gennem henholdsvis innovation som fag og innovation som metode. Disse forskellige didaktiske tilgange til den innovative praksis skaber imidlertid nogle forskellige udfordringer og muligheder, som styres af deres didaktiske tilgange på baggrund af skolernes rammesætning. I de to nedenstående afsnit vil vi yderligere undersøge, hvilke fælles udfordringer og muligheder som kendetegner den innovationspædagogiske praksis i forhold til udfordringer ved voksenundervisning og evaluering af deres innovative kompetenceudvikling.

Udfordringer ved voksenundervisning – motivation og modstandspotentiale

Dette afsnit vil tage udgangspunkt i at undersøge nogle af de udfordringer, der kan være i forbindelse med voksenundervisning generelt og i forhold til innovationsundervisning. Her vil vi inddrage eksempler på nogle af de udfordringer, som vi observerede på Social- og Sundhedsskole X.

Samfundets- og uddannelsessystemets udvikling, hvor læring indgår som et centralt konkurrenceparameter, kan presse den enkeltes motivation for at lære. Illeris taler ligefrem om, at der foregår et dobbelt pres på motivationen, idet der hos den enkelte indefra opstår et pres i form af usikkerhed, i forhold til hvad og hvordan man skal lære og om man kan stå distancen, og et pres udefra i forhold til krav, forventninger, strammere regler og mere kontrol. Dette dobbeltsidige pres på det drivkraftsmæssige område af læringsprocessen argumenterer Illeris for kan føre til motivationsproblemer og ambivalente følelser i forhold til læring. Dette så vi også på Social- og Sundhedsskole X, hvor en elev sagde, *”at innovation er et fedt koncept, men at det i sidste ende vil koste dem deres job og derfor får man modstand mod det”* (Bilag 3). Denne udtalelse fandt sted i forbindelse med en diskussion om velfærdsteknologi og produktudvikling. Eleven pointerer at, hvis hun finder på ny velfærdsteknologi, så kan det være, at hendes arbejde bliver overflødig og hun derfor mister sit arbejde.

Den innovative undervisning lægger op til en anderledes tilrettelæggelse til undervisning, som med garanti vil bryde med nogle af de forventninger, eleverne har til undervisningen, hvilket vi også oplevede på Social- og Sundhedsskole X, hvor en af eleverne var frustreret over, at skulle have nye pladser, hvor meningen var, at de skulle prøve, at arbejde sammen med andre elever end dem, som de var vant til at arbejde sammen med: *"Det skal give mening! – vi er vant til altid at skulle være fleksible og åbne over for at hver dag er en ny situation, så derfor gider vi det ikke her. Her vil jeg fordybe mig og ikke bruge ti minutter på at lære (ny) sidemandens vaner og rutiner at kende"* (Bilag 3). Dermed er det ikke kun elevens motivation og vilje til at lære, som der må tages højde for, men også for de modstandspotentialer, som i højere grad end tidligere gør sig gældende i voksenundervisning, idet at fokus er flyttet fra, at eleverne skal have en viden til, at de skal have kompetencer (Hemmingsen og Pedersen 1999, s. 2). Modstanden fra den voksne elev kan tolkes som et forsvar, hvor eleven lægger afstand til undervisningen og i stedet for at bruge energi på at lære noget nyt, så bruger de energi på at undgå at forholde eller involvere sig i undervisningen. Dette kan ses i lyset af, hvordan vi tidligere satte lighedstegn mellem det 'at være voksen' og færdiguddannet, hvor vi i dag taler om livslang læring og individualisering, som betyder at vi hver især må opkvalificere vores kompetencer og evner, hvis vi vil beholde vores arbejde (Hemmingsen og Pedersen 1999, s.3).

På Social- og Sundhedsskole X, hvor vi observerede innovationsundervisningen, havde elevernes arbejdsgivere sendt dem på innovationskursus. En af eleverne udtrykte i den forbindelse frustration over manglende dialog omkring, hvorfor hun skulle på kursus og hvad målet med kurset var: *"Min leder har ikke fortalt mig, hvorfor jeg er på kursus. Jeg fik bare af vide, at det var min tur"* (Bilag 3). Denne mangel på dialog kan skabe motivationsproblemer for eleverne, idet at kurset ikke er meningsfuldt og at eleverne ikke har forstået, hvorfor netop de skulle på kursus. En manglende diskussion omkring kursets udbytte og hvordan dette kan integreres på arbejdspladsen kan være med til at skabe en modstand eller modvilje mod læringen (Illeris 2011, s. 122). Samtidig var der på Social- og Sundhedsskole X en manglende forståelse for, hvorvidt det afsluttende innovative projekt blev taget alvorligt på arbejdspladserne, da flere af eleverne havde haft kollegaer på innovationskurset, men uden at se nogle projekter blive implementeret: *"Mine kollegaer, som har været på innovationskursus har ikke præsenteret deres projekt på vores arbejdsplads"* (Bilag 3).

I voksenundervisning er det vigtigt, at eleverne enten direkte eller indirekte ved, hvad der skal læres, hvornår der skal læres og hvorfor der skal læres, idet tiden skal planlægges i forhold til familie, venner og andre forpligtelser. Læringen skal føre til resultater, som kan bruges til egen udvikling eller for at få eller bevare et job. Dog var der ydre forhold i forbindelse med kurset, som kan have

haft betydning for elevernes motivation til at lære, idet at nogle af eleverne var vant til at arbejde om aftenen, natten eller kun at arbejde på nedsat tid, men grundet kurset skulle de være der mandag til fredag fra 8.00-15.24. Kursets rammer ændrede derfor på nogle af elevernes hverdage og blev af især de elever, som var vant til at arbejde om natten beskrevet som noget af en omvæltning i hverdagen.

Ligeledes kan undervisningen være problematisk og gøre den voksne sårbar, hvis læringen kolliderer med tidligere etablerede forståelser eller opfattelser. Dette kan føre til en modstand mod læring, da det er krævende at ændre sine opfattelser og erkende, at der skal handles anderledes – både fordi det stiller krav til ændringer og samtidig er en kritik af måden, hvorpå man handlede tidligere (Hemmingsen og Pedersen 1999, s. 9). Her er der tegn på en overskridende akkomodativ læring, idet den nye viden og læring ikke kan knyttes til de elevens allerede mentale etablerede skemaer. Derfor er eleven nødt til at foretage en nedbrydning eller omstrukturering af de mentale skemaer. Dette kan give et ambivalent forhold til undervisningen, hvor man gerne vil lære noget, men på den anden side ikke ønsker, at ændre sin selvopfattelse for meget. Dette udtrykkes af en af eleverne, der ikke kan forstå, hvorfor underviseren hele tiden laver forstyrrelser i undervisningen med eksempelvis lege: *”Det gider jeg ikke. Gider ikke hele tiden at skulle tage stilling til alt muligt mærkeligt”* (Bilag 3). En anden elev udtrykte også frustration over, at innovationsundervisningen tog afsæt i forskellige lege og metoder, som hun ikke kunne forstå meningen med: *”Sådan noget pis gider jeg fandme ikke, det var i dag man skulle have været syg – JEG har arbejdet som pædagog”* (Bilag 3). Den sidstnævnte elev er i begyndelsen af 40’erne og har arbejdet som social –og sundhedsassistent siden hun tog uddannelsen for over 20 år siden, hvorfor hun højst sandsynligt har været vant til traditionel undervisning, hvor læreren står ved tavlen og fortæller mens eleven sidder på sin plads og lytter. Eleven her synes at være gået ind til innovationsundervisningen med en forventning om en undervisning, der i højere grad tager udgangspunkt i undervisning *om* innovation end *i* innovation. Dermed kan den innovative undervisning bryde med hendes opfattelse af, hvad undervisning er. *”Når voksne deltager i undervisning må de ofte ændre de opfattelser, de har. Det er en krævende proces, både mentalt og følelsesmæssigt, som gør den voksne sårbar. I sidste ende er det en udfordring til den voksnes identitet. Med kravet om at voksenundervisningen skal være såvel fagligt som personligt kvalificerende forstærkes forsvarsreaktionerne”* (Hemmingsen og Pedersen 1999, s. 1). Modstanden kan altså komme til udtryk på forskelligvis, men centralt er det, at den voksne kan have

et modsætningsfyldt forhold til undervisningen, og at undervisningen finder sted blandt disse paradokser. På innovationskurset på Social- og Sundhedsskole X kunne paradokserne derfor se således ud:

- *”nogle af deltagerne har lidt nederlag i uddannelsessystemet, og har dermed dårlige erfaringer med nogle undervisningsformer – samtidig med at det er denne form for undervisning, som de betragter som den ”rigtige”*
- *man er utilfreds med sin nuværende situation, samtidig med at man føler sig ”sendt” på kursus*
- *man helt eller delvis føler undervisningen som en trussel mod ens egen selvopfattelse samtidig med, man gerne vil erhverve sig ny viden og nye handlemuligheder*
- *man er bange for at tabe ansigt, samtidig med at man gerne vil have styrket sin selvværdsfølelse og lære nyt”* (Hemmingsen og Pedersen 1999, s. 8).

Uddannelsessociologen Peter Jarvis, som har fokus på sociologiske og filosofiske studier rettet mod voksenuddannelse og læring taler om læringens store paradoks. Jarvis argumenterer for, at man gennem læreprocessen bliver et andet menneske, men for at lære noget radikalt nyt, så må man forstyrres. Hans pointe er, at mennesket ønsker at være i harmoni og samtidig ønsker at lære, men for at opnå de bedste betingelser for læring, så må harmonitilstanden forstyrres, hvorfor disharmoni opstår mellem den lærende og omverdenen (Jarvis 1992, s. 83-84). Det påvirker den personlige læreproces, da eleverne må nedbryde etablerede skemaer for at skabe nye skemaer, hvilket peger frem mod akkomodativ læring eller transformativ læring. Jarvis påpeger dermed på en dobbelthed hos den voksne, hvor to modsatrettede interesser er virksomme på samme tid:

- *”Progressionsinteresser er rettet mod ønsket om oplevelser og forandring og fremskridt. Den følger et risikoprincip, hvor den voksne afprøver noget ukendt, hvor drivkraften kan være, at den voksne ikke ønsker at gå i stå. Risikoen er at man kan mislykkes og ende med at dumme sig.*
- *Regressionsinteresser er psykisk tilbagerettede – en orientering mod det kendte, trygheden og sikkerheden. Den følger et sikkerhedsprincip, hvor gentagelsen i kendte tilstande giver energi”* (Hemmingsen og Pedersen 1999, s. 10).

På Social- og Sundhedsskole X bruger underviserne denne forstyrrende tilgang til innovationsundervisningen, hvor de blandt andet forstyrrer eleverne ved at klæde sig ud og have en syngende legetøjs struds på armen eller ved at sætte You-tube klip på med The Muppet Show eller andre klip, der skal få eleverne til at grine. Ligeledes bruger underviserne en masse forskellige lege til at forstyrre og bryde med elevernes vanetænkning. Denne forstyrrende tilgang til undervisningen synes dog at skulle bruges med omtanke, da for mange forstyrrelser risikerer at blive for meget for eleverne at kunne håndtere, fordi de ikke har forstået, hvorfor de skal forstyrres: *"Det giver rod i hovedet"* (Bilag 3).

Jarvis' to interesser – progressions- og regressionsinteresser er begge forbundet med en angst, enten ved stilstand eller ved at mislykkes. Derfor må modstanden mod forandringer respekteres, men samtidig udfordre eleverne. En tydeliggørelse af interesserne og de førnævnte paradokser kan medvirke til, at eleverne bliver i stand til at handle i relation til dem (Hemmingsen og Pedersen 1999, s. 10). Det stiller store krav til underviserens kompetencer både fagligt, pædagogisk og personligt, men kræver også en kritisk stillingtagen og refleksion over undervisningen. En af underviserne på Social- og Sundhedsskole X kom med en udtalelse i innovationsundervisningen, som ikke virkede efter hensigten; *"Hvis der skulle ansættes nok personale til at passe de ældre, så er der en undersøgelse, der viser, at det vil kræve, at syv ud af ti danskere skal arbejde i den offentlige sektor, og hvem skal så tjene pengene til at holde den offentlige sektor i gang? I bliver simpelthen nødt til at tænke innovativt, så i kan løse de udfordringer, som i står over for på jeres arbejdsplads"* (Bilag 3). Udtalelsen synes ikke at tage hensyn til elevernes modstand eller manglende motivation.

Motivation er et nøglebegreb, når vi snakker læring, argumenterer professor i udviklingspsykologi hos Danmarks Pædagogiske Universitet Hans Vejleskov: *" (...) at læring kun sker, når det så at sige 'giver pote' at gøre dette. Under alle omstændigheder: Lysten- interessen- motivationen driver værket"* (Vejleskov 2009, s. 57). Samtidig pointerer han, at det, vi stræber efter at lære, ofte er kulturelt betinget, og dermed drejer den ønskede læring i høj grad om, hvad man synes, at man har behov for at lære og dermed også er motiveret for at lære. Eksempelvis er innovation en kompetence som efterspørges på arbejdsmarkedet, hvilket ses ved at uddannelsesinstitutionerne i Danmark i større eller mindre grad fokuserer på innovation som et mål for undervisningen (Statsministeriet 2006). Dermed kan vi opsætte en tese omkring, hvorvidt det er nemmere for en folkeskoleelev at være motiveret for innovativ undervisning, idet eleven ikke har oplevet andet end et fokus på innovation i undervisningen, og derfor er det blevet en del af elevens 'det bør jeg lære' kartotek. Frem

for eleven, som har været på arbejdsmarkedet i nogle år og ikke har oplevet innovation, som en afgørende kompetence at lære – endnu. At netop motivation er en faktor for de innovative læreprocesser og derfor skal være i centrum for undervisningen kommer til udtryk på Social- og Sundhedsskole Y, hvor projektlederen udtaler: ” (...) *at motivation er det, der skal drive det. (...) og så er det motivationen og lysten, der driver værket for at arbejde med innovation*” (Bilag 1).

Opsummerende kan vi sige, at der er nogle generelle udfordringer ved voksenundervisning. Dels er der et pres fra samfundet om, at vi aldrig er færdiguddannede, idet vi snakker om ’livslang læring’. Og dels er der et ønske om, at vi skal konkurrere på læring med andre lande, hvilket gør læring til et konkurrenceparameter. Dernæst er der forskellige paradokser i voksenundervisningen, som virker modsatrettet. Eksempelvis kan eleven have et ønske om at lære, men der kan opstå problemer, hvis undervisningen ikke er, som eleven forventer den. Det stiller krav til eleven om at ændre på sin opfattelse af, hvad undervisning er for ikke at miste motivationen og yde modstand mod undervisningen. Samtidig kan den nye tilgang til undervisningen forstyrre eleven, så læring kan opstå. De forskellige paradokser kan altså virke modsatrettet. Yderligere synes det for voksenundervisning vigtigt, at eleverne forstår, hvad de skal lære, hvordan det skal læres og hvorfor det skal læres. Dette stiller store krav til kommunikationen både blandt elever og arbejdsgivere samt elever og undervisere. Ellers kan der opstå modstand mod læring, hvilket vi så et eksempel på, på Social- og Sundhedsskole X, hvor der var en manglende dialog mellem undervisere og elever, der gjorde, at eleverne ikke forstod forstyrrelsernes berettigelse i undervisningen, hvilket førte til modstand. Sidst men ikke mindst, har Social- og Sundhedsskole X en udfordring, da det er elevernes arbejdsgivere, som har valgt kursusforløbet til eleverne, hvilket tilsyneladende hverken bliver begrundet eller fulgt op på, på arbejdspladsen, hvorfor det for eleverne kan virke demotiverende.

Evaluering af innovation og innovationskompetencer

I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan innovationsdiskursen kan udfordre evalueringskulturen på uddannelsesinstitutionerne. Dernæst vil vi undersøge, hvordan man kan evaluere på, om noget er innovativt eller ej og hvorvidt man kan evaluere kompetencer og i den forbindelse innovationskompetencer.

Som nævnt tidligere er der to strømninger i uddannelsessystemet, hvor den ene er en innovationsstrømning, som adjunkt Julie Borup Jensen argumenterer for er en strømning inden for dansk uddannelsespolitik, som er grundlagt på konkurrencepræmissen: ”*For at kunne konkurrere, må man*

være først med det nyeste, fordi det skaber efterspørgsel, og efterspørgsel skaber vækst. Har landets borgere kompetencer inden for innovation, giver det en konkurrencefordel på markedet” (Jensen 2013, s. 11). Der er altså tale om en innovationsdiskurs, der kræver, at eleverne skal lære at være nytænkende, hvorfor begrebet innovationskompetence er blevet et mål for mange uddannelser. Samtidig er der en standardiseringsstrømning, som blandt andet på baggrund af OECD-samarbejdet betyder, at vi gennem indsamling og analyse af sammenlignelige data fra andre lande kan se, hvordan den danske skoleudvikling er i forhold til andre lande. Disse sammenligninger kræver, at vi gør os sammenlignelige, hvilket afspejler sig i de uddannelsespolitiske tiltag. Et eksempel er vores karakterbedømmelsessystem på alle uddannelsesinstitutioner i Danmark, hvor vi før havde 13-trinsskalaen, indførte Undervisningsministeriet i 2007 7-trinsskalaen (Undervisningsministeriet 2007b). Den nye skala skulle gøre det nemmere at sammenligne vores karakterer med andre lande og samtidig gøre det nemmere for danske studerende at studere i udlandet og for udenlandske studerende at studere i Danmark. Denne nye karakterskala argumenterer Birthe Lund for er hæmmende for kreativiteten *”Tidligere gav man 13 for den enestående præstation, og gav på den måde mulighed for at præmiere, hvor gode eleverne var til at tænke selvstændigt og kreativt. Med den nye karakterskala giver man den højeste karakter til den fejlfri præstation, fordi man starter med at gå ud fra noget forventet, og jo flere fejl, man laver, des mere trækker det ned. Det er to grundlæggende forskellige måder at give karakterer på”* (Hildebrandt 2007).

Kravet om sammenlignelighed hænger sammen med den anden diskurs på uddannelsesinstitutionerne, evidensdiskursen, hvor der er fokus på elevernes viden og færdigheder. Evidensdiskursen lægger op til, at vi skal evaluere, så vi kan bruge resultaterne til at sammenligne os med andre lande. Dette giver nogle udfordringer i forhold til innovationsdiskursen, idet ’brud med vanetænkning’ og ’evne til nytænkning’ begge er dannelsesidealer i innovationsdiskursen. Lund konstaterer, at det at kunne bryde med vanetænkning og evnen til at kunne nytænke bliver nedprioriteret, da de ikke kan måles ligesom viden og færdigheder: *”Når du tester eleverne på meget håndfaste måder, så giver det sig selv, at der ikke er plads til kreativitet”* (Hildebrandt 2011).

Kompetencebegrebet beskrives af Knud Illeris som et bredt og åbent begreb, som afhængigt af konteksten lægger op til forskellige definitioner. Det centrale ved begrebet er, at det ikke umiddelbart handler om viden eller færdigheder, men i højere grad omhandler noget handlingsorienteret. Illeris definerer kompetencebegrebet, som *” (...) noget som alle udvikler i forhold til, hvad de beskæftiger sig med og ikke mindst, hvad de går op i”* (Illeris 2011, s. 37). Dermed er kompetencer relateret til

vores motivation for at lære noget. Derfor drejer det sig primært om at kunne handle ” (...) *i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer*” (Illeris 2011, s. 33). For Illeris er kompetencebegrebet, ligesom læringsbegrebet, et helhedsbegreb, der inkluderer læring, viden og erfaringer med personlige holdninger og valg (Illeris 2006, s. 145). Innovationsforsker Lotte Darsø har defineret innovationskompetence i forlængelse af Illeris’ mere almene kompetenceforståelse: ”*som evnen til at skabe innovation ved at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge*” (Darsø 2013, s. 13). Hun argumenterer for, at innovation handler om at se muligheder og at være i stand til at føre mulighederne ud i livet på en værdiskabende måde. Værdien skal som nævnt tidligere vedrørende Darsøs terminologi forstås bredt som både økonomisk-, samfundsmæssig- eller social værdi. De to definitioner tager begge udgangspunkt i, at kompetencer er handlingsorienterede, som henholdsvis drives af ens motivation eller udvikles i samspil med andre. Generelt når vi taler om innovation, så er det kendetegnet ved at være nyt og uforudsigeligt, hvilket gør det svært at opstille kriterier for innovativ evaluering (Tanggaard 2011, s. 239). Og samtidig er det svært at måle og sammenligne kompetencer, da det er nogle handlinger, som udføres på baggrund af nogle forskellige bevæggrunde, hvor der samtidig mangler en fælles forståelse for, hvad det at være innovationskompetent indebærer. Evaluering af om noget er innovativt, vil altid være en subjektiv vurdering, hvor der ikke er nogle faste kriterier, som man kan bruge til at evaluere ud fra. Dette er Social- og Sundhedsskole X et eksempel på, idet elevernes projekter blev afgørende for, om de var innovationskompetente eller ej. Her foregik en bagudrettet summativ evaluering, hvor eleverne blev målt på, hvorvidt deres projekter kunne implementeres på deres arbejdsplads eller ej. Dermed bliver det i stedet undervisere eller andre aktørers dømmekraft, der er sat til at bedømme om projektet er innovativt. Uddannelseslederen fra Social- og Sundhedsskole X kommer i den forbindelse med en udtalelse, som tager afsæt i, at innovationskompetence bør evalueres på en anden måde: ”*Ja på et kursus er der nogle i forvejen bestemte succeskriterier og når man tager innovationskurset, så må jeg jo nok desværre sige at det handler om, man mener, at eleverne har levet op til målene og det er nok lidt bagudrettet. Så vi har ikke nogle vurderinger om, hvorvidt arbejdsgiverne kan mærke nogen forskel. I virkeligheden burde man jo undersøge om det flytter noget ude i praksis, om der er nogle forandringer der, men det gør vi altså ikke på kursusafdelingen*” (Bilag 2). Professor ved Aalborg Universitet Lene Tanggaard argumenterer for, at den innovative evaluering bør være fortløbende, idet læringsforskning har vist, at feedback virker læringsfremmende. Hun pointerer derfor, at det ikke er nok at blive evalueret til eksamen, men at vi lærer mest ved fortløbende

at få vores præstationer og aktiviteter bedømt af andre. Hun skelner i den forbindelse mellem formativ evaluering og summativ evaluering eller mellem evaluering for læring eller evaluering af læring (Tanggaard 2011, s. 242).

Uddannelseslederen på Social- og Sundhedsskole X peger ligesom Tanggaard på, at innovationskompetence bør evalueres formativt, hvilket projektlederen fra Social- og Sundhedsskole Y mener kunne være interessant, at gøre – med tiden: *”Her på linjen har vi mere fokus på, at vi arbejder med innovation og selve undervisningen vil vi gerne evaluere på. Vi evaluerer ikke på slutresultatet, selvom det kunne være rigtig spændende at gøre. Om længere tid måske”* (Bilag 1). I stedet forklarer hun, at *”Det vi evaluerer, går mere på, om vi på innovationslinjen kan skabe motivation til innovation. Vi måler derfor ikke på den færdige assistent, men på deres forløb og ser efter om de får viden og kompetencer til innovation (...). Vi måler mere på, om eleverne føler sig motiveret til og har fået nogle redskaber til at arbejde innovativt”* (Bilag 1). Hendes begrundelse for, at de ikke laver en formativ evaluering af, hvorvidt eleverne er blevet innovationskompetente er, at det tidsmæssigt kræver, at evalueringen varer over flere år, da man så må vente med at evaluere til, at eleverne har fået arbejde og dermed kan se, om de handler innovativt på arbejdspladsen. I stedet skal eleverne lave en egenvurdering af, hvor motiverede de har været i undervisningen og er i forhold til at arbejde innovativt. Det peger frem imod akilleshælen ved evaluering af begreber som innovation, kompetence og motivation, da de ikke kan måles objektivt og dermed altid bliver vurderet subjektivt. Innovationsdiskursen udfordrer dermed evalueringskulturen, da de nævnte begreber ikke på samme måde er målbare og ikke kan bruges til at lave sammenlignelige analyser.

Opsummerende er der to strømninger i uddannelsessystemet, som udfordrer hinanden. Innovationsstrømningen fordrer en formativ evaluering, som tidsmæssigt er svær for skolerne at lave. Samtidig gør standardiseringsstrømningen det svært for skolerne at evaluere på innovation og innovationskompetence, idet der ikke er nogle kriterier for, hvad og hvordan der skal måles. Kompetencebegrebet er handlingsorienteret, hvilket også peger frem mod en formativ evaluering, hvilken går imod evidensdiskursen, hvor vi på baggrund af viden og færdigheder skal sammenligne os med andre lande. Evaluering af om noget er innovativt eller ej vil altid være en subjektiv vurdering, som ikke kan måles objektivt og dermed ikke kan bruges til at sammenligne os med andre lande, hvorfor innovationsdiskursen udfordrer evalueringskulturen i uddannelsesinstitutionerne.

Kapitel 6 – afsluttende afsnit

Konklusion

I dette speciale har vi haft til formål at besvare vores problemformulering, som lyder:

**Hvordan omsættes innovationsbegrebet pædagogisk inden for social- og sundhedsområdet?
Og hvilke pædagogiske udfordringer medfører dette for social- og sundhedsskolerne?**

For at kunne besvare denne problemformulering har vi inddraget en række relevante teorier, begreber, rapporter og indsamlet empiri fra to udvalgte social- og sundhedsskoler. Med udgangspunkt i en kritisk teoretisk videnskabsposition, har vi taget udgangspunkt i enkeltfænomenet innovation og belyst det ud fra en helhedsforståelse, hvor vi har inddraget og reflekteret dets relation til uddannelsessystemet og samfundsudviklingen.

På baggrund af et helhedsorienteret procesperspektiv har vi gennem vores analyser med udgangspunkt i vores undersøgelsesspørgsmål forsøgt at belyse de forhold, som gør sig gældende i innovationsdiskursen på social- og sundhedsskolerne for derved at kunne forstå, hvordan skolerne omsætter innovationsbegrebet til deres praksis og hvilke pædagogiske udfordringer det giver.

Ser man på samfundsudviklingen de seneste år, så er der flere tendenser der peger i retning af, at det klassiske velfærdssamfund og dets uddannelsessystem er blevet presset af globaliseringen og økonomiske kriser. Til at imødekomme disse udfordringer synes der at være sket et skifte i måden samfundet er indrettet på og herunder, hvordan vi bedriver uddannelsespolitik. Man kan ligefrem argumentere for, at vi er gået fra velfærdsstat til konkurrencestat. Velfærdsstaten som i Danmark blev grundlagt efter Anden Verdenskrig er kendetegnet ved, at man gennem efterspørgselspolitik og et progressivt skattesystem har fokuseret på at skabe omfordelingspolitik og forvaltning af velfærdsopgaver. Velfærdsstatens menneskesyn tilskrives at omhandle den uerstattelige, essentielle person, som kobles til et dannelsessyn omhandlende ligeværdighed og demokrati. Overgangen til konkurrencestaten skal ses på baggrund af to samfundsmæssige årsager. Siden Oliekrisen i 1970'erne har velfærdsstaten været under økonomisk pres og samtidig har globaliseringen siden begyndelsen af 1990'erne ændret konkurrencebetingelserne og åbnet op for en internationaløkonomi. I konkurrencestaten er uddannelsessystemet blevet en del af samfundsøkonomien og en faktor for landets konkurrenceevne. Til at forbedre konkurrenceevnen investeres der derfor i uddannelsessystemet, som

ud fra en rationel pædagogisk tilgang fordrer, at individet gennem uddannelse skal påtage sig ansvaret for egen forsørgelse og dermed bidrage til fællesskabet gennem arbejde. Konkurrencestatens menneskesyn anser derfor i højere grad individet som selvinteresseret og egennyttigt.

Uddannelsessystemet i konkurrencestaten er grundlagt på konkurrencepræmissen, hvor det at være først med det nyeste skaber efterspørgsel og efterspørgsel skaber vækst. På den baggrund er innovationskompetence blevet en ønsket kvalifikation, som har gjort sig gældende i hele uddannelsessystemet. På de to undersøgte social- og sundhedsskoler er innovation på den baggrund blevet implementeret henholdsvis som metode og fag. Social- og Sundhedsskole Y har valgt at oprette en innovationslinje, hvor der arbejdes innovativt i alle fag. Her er innovation en pædagogisk metode, som skal være med til at tone assistentuddannelsen, så eleverne bliver motiverede til at arbejde innovativt med fremtidens opgaver i sundhedsvæsenet. På Social- og Sundhedsskole X foregår innovation, som en del af et efteruddannelseskursus, hvor innovation didaktisk er afgrænset som et fag, hvori eleverne gennem kompetenceudvikling skal arbejde med innovation. Skolerne arbejder med innovation ud fra forventningen om, at innovation og innovative medarbejdere i den offentlige sektor kan være med til at effektivisere arbejdet og forbedre de offentlige services.

Begge skoler arbejder ud fra en innovationsforståelse, som lægger op til social innovation, hvor skolerne ønsker at afgrænse sig fra den radikale innovation, hvor produktudvikling og implementering af nye produkter er i fokus. Den sociale innovation beskrives på begge social- og sundhedsskoler som den nære innovation, idet den tager udgangspunkt i, at en medarbejder kan forandre en social praksis, så der skabes værdi for eksempelvis borgeren i form af forbedret livskvalitet. Deres forståelse af innovationsbegrebets værdimæssige karakter skal derfor forstås bredt og ikke nødvendigvis kun som en økonomisk værdi, men også inkludere menneskelige og sociale perspektiver. Deres ønske om sociale innovation synes at bygge på de ministerielle retningslinjer, hvori social- og sundhedsskolerne opfordres til at fokusere på netop den sociale innovation, hvilket også understøttes af et ønske fra KL om, at skolerne udvikler innovative medarbejdere med sociale innovationskompetencer. Det er imidlertid ikke kun Undervisningsministeriet og KL, som gør sig gældende i innovationsdiskursen på social- og sundhedsuddannelserne. Også udefrastående aktører synes at have en interesse og udøve indflydelse på innovationsdiskursen på social- og sundhedsskolerne, idet eksempelvis Fonden for Entreprenørskab har stået for kompetenceudvikling af underviserne.

Social- og Sundhedsskole Y omsætter på baggrund af en faglig innovationsforståelse innovation som en metode, hvor eleverne uddannes social- og sundhedsassistenter med en innovativ profil,

som skal gøre dem motiverede for at arbejde med innovative løsninger i den offentlige sektor. De afgrænser sig fra, at eleverne skal produktudvikle eller finde på teknologiske løsninger, men fokuserer i stedet for på at motivere eleverne til fremtidigt at kunne arbejde med og ud fra social innovation.

Social- og Sundhedsskole X ønsker at omsætte innovation som et fag på baggrund af social innovation. Opbygningen af innovation som fag begrundes med, at deres efteruddannelseskursus er en del af AMU-systemet, og at de derfor er bundet op på dets systems organisatoriske retningslinjer. Dette betyder, at der er en række fastemålsætninger og krav om dokumentation og evaluering af deres kursusforløb, som gør, at skolen har valgt, at eleverne skal produktudvikle i forhold til, at imødekomme kravet om at kunne dokumentere elevernes faglige progression. Deres ønske om social innovation udfordres pædagogisk på grund af deres didaktiske tilgang til innovation som fag og kravet fra AMU-systemet om dokumentation og evaluering. Ved at fokusere på produktudvikling som evalueringsform frem for udviklingen af innovative kompetencer tenderer skolens innovationsforståelse til en teknokapitalistisk forståelse.

De to social- og sundhedsskoler omsætter derfor innovationsbegrebet på to forskellige didaktiske måder, som giver dem nogle forskellige udfordringer og muligheder. Samlet set peger vores analyser også på nogle mere generelle udfordringer, som er forbundet med innovationsundervisning på social- og sundhedsskolerne.

På baggrund af Lotte Darsøs innovationspædagogik tager begge skoler udgangspunkt i, at innovationsundervisningen didaktisk set må tage udgangspunkt *i* innovation og ikke undervisning *om* innovation. Skolernes innovationsundervisning kan derfor ses som et eksempel på et ønske om at forlade den vidensorienterede skole til fordel for en mere praksis- og anvendelsesorienteret skole, hvor eleverne skal opnå en vis handlingsrettethed. Dette giver grundlæggende skolerne to udfordringer, da der er to diskurser, som udfordrer hinanden. Evidensdiskursen som lægger sig op af en vidensorienteret skole, hvor man ønsker sammenlignelighed både nationalt og internationalt for at kunne sammenligne viden og færdigheder og konkurrere med hinanden. Hvorimod innovationsdiskursen lægger sig op af en mere praksis- og anvendelsesorienteret skole, som fordrer et kompetencesigte, som synes svær at måle og sammenligne. Derfor står skolerne over for to udfordringer dels i forhold til evaluering og dels i forhold til læring.

I forhold til læring lægger innovationspædagogikken sig op af et konstruktivistisk læringssyn, som indeholder elementer fra den akkomodative og transformativ læring. Læring i innovationsundervisning er konstruktivistisk, fordi der lægges op til, at elevernes innovative kompetencer opbygges gennem deres aktive og 'konstruerende' handlinger, hvor det ikke er nok, at underviserne taler og eleverne lytter. Denne praksis fordrer, at det er eleverne selv, der gennem læring og erkendelse konstruerer deres forståelse for verden. Dette udelukker, at opnåelse af innovative kompetencer kan opnås ved læring som påfyldningsprocesser. Idet innovationspædagogikken fordrer en helt ny måde at tænke og lære på, som kræver en nedbrydning af gamle videns- og læringsforståelser, lægges der op til en læring, som er enten overskridende eller signifikant og derfor lægger op til de akkomodative og transformativ læringstyper. Disse to typer læring stiller en række krav til både elever og undervisere, da disse typer læring ændrer ved hele den lærendes identitet og samtidig bliver en kritik af forudgående handlinger og dermed påvirker hele personligheden. Der lægger heri derfor implicit en kritik af elevens tidligere arbejdsindsats. Derfor ser vi udfordringer ved innovationsundervisningen i forhold til at motivere eleverne samt en modstand mod innovationsundervisningen. En anden udfordring i forhold til at udvikle elevernes innovative kompetencer er, at der på begge skoler er tale om voksenundervisning. I den forbindelse oplever især Social- og Sundhedsskole X motivationelle udfordringer, idet eleverne allerede er uddannede assistenter med flere års erhvervserfaring og dermed så at sige er færdiguddannede. Samtidig er eleverne sendt på kursus af deres arbejdsgivere, hvorfor de måske ikke selv har en forståelse eller motivation for kompetenceudvikling. At motivation spiller en væsentlig rolle for at kunne opnå innovative kompetencer understreges af Social- og Sundhedsskole Y, hvor et af deres centrale mål er at motivere eleverne til at være innovative.

Der synes at være nogle negativt forstærkende associationer forbundet med innovation i den offentlige sektor, hvilket kom til udtryk blandt flere af eleverne i innovationsundervisningen. Eleverne udtrykte en bekymring om, hvorvidt innovation var en med- eller modspiller, da innovation både kan ses som social innovation, hvor eleverne gennem opnåelse af innovative kompetencer kan fastholde deres beskæftigelse eller som radikal innovation, hvor det handler om at produktudvikle velfærdsteknologi, som i sidste ende kan betyde færre varme hænder i den offentlige sektor og dermed arbejdsløshed. En anden gennemgående udfordring, som kendetegner begge social- og sundhedsskoler er kravet om evaluering. Som det fremkommer i øjeblikket benytter begge skoler sig af en summativ bagudrettet evalueringsform, som normalt knyttes til at vurdere, om et minimumskrav er opfyldt. Begge skoler arbejder dog ud fra ønsket om en fremadrettet evaluering af elevernes innovationskompetencer, som baserer sig på, at eleverne fremtidigt skal kunne varetage social innovation i

den offentlige sektor. Dette knytter sig til en anden udfordring, idet innovative kompetencer ikke kan måles med det samme, da kompetencer er handlingsorienterede. Deres summative evaluering synes at få den konsekvens, at den ikke styrker eller understøtter elevernes udvikling af innovationskompetencer, men måske ligefrem bliver en hindring derfor. Ligeledes synes evaluering af om noget er innovativt eller ej meget centralt i forhold til selve innovationsbegrebets dobbelte selvnegation, da det der er nytænkende nu hurtigt forvandles til noget potentielt gammelt, så snart det er præsenteret, så innovationen ikke går i stå. Samtidig er en vurdering af, om noget er innovativt altid en subjektiv vurdering, da det, der er nyt for en person, ikke nødvendigvis er nyt for en anden.

Opsummerende kan vi derfor på baggrund af vores problemformulering konkludere, at begge skoler har til formål at uddanne elever med sociale innovationskompetencer, hvorfor de omsætter begrebet inden for social- og sundhedsområdet som den nære, sociale innovation. De tager dermed afstand fra innovationsbegrebets oprindelige økonomiske udgangspunkt og definerer dets værdi ud fra en bredere forståelse, der inkluderer sociale og menneskelige værdier. Innovationsbegrebet indeholder dog nogle negative associationer, som især inden for social- og sundhedsområdet risikerer at føre til modstand mod og manglende motivation for innovationsundervisning. Skolerne står derfor over for en række pædagogiske udfordringer i implementeringen af innovation på deres uddannelser, som dels skyldes innovationsbegrebets betydning i sig selv og dels skyldes, at det udfordrer den traditionelle måde at bedrive skole på. Evidensdiskursen og den vidensorienterede skole synes på mange måder at kolliderer med tankerne bag innovationsdiskursen, hvorfor den skaber en række pædagogiske udfordringer i forhold til elevernes læring og evaluering deraf.

På baggrund af vores udgangspunkt i kritisk teori kan vi sætte et spørgsmålstejn ved det pædagogiske sigte bag innovationspædagogikken. I Danmark har vi tradition for at bygge vores pædagogiske praksisser op på baggrund af en grundtvigiansk og kantiansk tradition, hvor mennesket ikke må gøres til middel for et mål, men være målet i sig selv. Samfundsudviklingen og fokus på gennem rationel pædagogik at gøre elever til middel for et mål, i dette tilfælde, gøre dem innovative for at imødekomme samfundets krav til konkurrence og økonomi, synes at stride mod den danske uddannelsestradition.

Ser man på, hvordan man kunne imødekomme forskellene mellem den traditionelle pædagogiske tilgang med innovationspædagogikken kunne skolerne fokusere både på den frigørende- og den faglige innovationsforståelse. Ved at medtænke den frigørende innovationsforståelse kan der stadig fo-

kuseres på de nye dannelsesidealer som 'brud med vanetænkning' og 'evne til nytænkning' og kobles disse med de almene fag kan viden og erfaringsdannelse ske sideløbende og bidrage til ny viden. Samtidig lægger den frigørende innovationsforståelse op til samarbejde og dialog frem for konkurrence, hvilket kan imødekomme udfordringerne med de negative associationer med innovationsbegrebet og imødekomme motivationsbarriererne derved. Implementeres denne forståelse sammen med den faglige innovationsforståelse, hvor innovation bruges som en metode i alle fag frem for som et enkeltstående fag, så kan man tage afstand fra den teknokapitalistiske innovationsforståelse, hvilket imødekommer traditionen med ikke at gøre eleven til et middel, men til et mål i sig selv.

Perspektivering

I dette speciale har vi undersøgt, hvilke pædagogiske udfordringer implementeringen af innovation har givet social- og sundhedsskolerne, hvilket vi vil forsøge at sætte i perspektiv i dette afsnit. En af de udfordringer der er ved at overføre det oprindelige økonomiske begreb til en pædagogisk kontekst som social- og sundhedsskolerne er, at innovationsbegrebet kan indeholde nogle negative associationer, som især inden for social- og sundhedsområdet risikerer at føre til modstand fra medarbejderne. De fleste, der arbejder inden for social- og sundhedsområdet, er offentlige ansatte og den offentlige sektor er, grundet globaliseringen og overgangen til konkurrencestaten, presset økonomisk. Derfor kan et begreb som innovation for medarbejderne associeres til nye besparelser i den offentlige sektor eller ligefrem virke som en trussel mod deres nuværende arbejde, idet nytænkning af velfærdsteknologi formodes at føre til færre varme hænder. Vi vil på denne baggrund sætte spørgsmålstegn ved, hvorvidt det for social- og sundhedsskolerne bør være innovative kompetencer, man ønsker at fremme hos eleverne, eller om man i stedet bør fokusere på at fremme elevernes kreative kompetencer.

Kreativtetsbegrebet bliver af professor Teresa Amabile ved Harvard University defineret som, *"frembringelsen af noget nyt og meningsfuldt eller værdifuldt"* (Klausen 2012, s. 239). Sammenligner man det med økonomien Joseph Schumpeters innovationsdefinition: *"en nyskabelse, der tilvejebringer økonomisk værdi"* (Darsø 2013, s. 25), så kan begreberne kreativitet og innovation bruges synonymt, da begge definitioner tager udgangspunkt i en frembringelse eller nyskabelse, som tilvejebringer noget værdifuldt. Forskellen mellem de to begreber bliver af lektor Birthe Lund beskrevet som: *"Evnen til at danne forestillinger, tænke anderledes og kombinere kendte elementer på nye*

måder forbinder vi med det kreative individ, og den ligger bag mange opfindelser og ideologisk nytænkning, mens evnen til at udnytte og realisere, hvordan opfindelser, ideer og nye organisationsformer kan finde anvendelse og udbredelse, tilskrives innovatøren” (Lund 2011, s. 84). Med udgangspunkt i disse forskelle kan vi argumentere for, at social- og sundhedsskolerne med fordel kan bruge begrebet kreativitet i stedet for innovation. Det mener vi, da begge skolers intentioner er at fremme den nære sociale innovation, som tager udgangspunkt i nytænkning, der inkluderer en social eller menneskelig værdi. Kreativitetsbegrebet synes i den forbindelse at distancere sig fra innovationsbegrebet og dets økonomiske værdigrundlag, idet kreativitet ikke handler om at anvende eller udbrede et produkt, men i stedet omhandler det at være i stand til at få nye ideer.

Vores formodning er derfor at social- og sundhedsskolerne ved at vælge kreativitetsbegrebet frem for innovationsbegrebet kan undgå at eleverne associerer det at nytænke med udvikling af velfærdsteknologi og besparelser i den offentlige sektor. Skolernes mål med, at deres elever skal besidde kompetencer til social innovation, synes i højere grad at hænge sammen med det at være kreativ. Derfor mener vi, at skolerne kan bruge kreativitetsbegreber og dermed undgå de negative associationer som for social- og sundhedsassistenterne er forbundet med innovation.

Diskussion

I dette afsnit vil vi foretage en diskussion omkring specialets metode og analysestrategi for retrospektivt at diskutere nogle af de metodiske problemstillinger, som vi er stødt på i forbindelse med at kunne besvare specialets problemformulering.

I forhold til indsamling af empiri diskuterede vi under empiriindsamlingen, hvorvidt vi skulle inddrage et elevperspektiv til at belyse de udfordringer innovation medfører på social- og sundhedsskolen. Vi fravalgte dog interviews med informanter fra udfører- og brugerniveau på social- og sundhedsskolerne, da vi i højere grad var optaget af at få en viden for og forståelse af de bagvedliggende tanker og ideer med innovationsundervisningen, hvilket vi, som tidligere nævnt, vurderede ville opnås bedst gennem interviews med de personer, som tegner de innovationspædagogiske retningslinjer. Gennem specialeskrivningen er vi dog kommet til den erkendelse, at vores empiriske data ville have stået stærkere, hvis vi havde suppleret interviewene fra planlæggerniveauet med interviews med især informanter fra brugerniveauet i form af elever. Ved at have foretaget interviews med eleverne kunne vi i højere grad have fået viden om de to undervisningskontekster ud fra et brugerniveau og deres oplevelser af innovationsundervisningen. Herved ville vi kunne vurdere, hvordan

planlæggerniveauets intentioner og udtalelser harmonerer med elevernes oplevelse deraf. Ud fra denne betragtning valgte vi at supplere vores to interviews med vores observationsindsamling, som vi havde foretaget på Social- og Sundhedsskole X i forbindelse med vores 9. semester. Observationerne havde dog den ulempe, at selvom de også var observationer af innovationsundervisning, så var vores observationsfokus ikke tilpasset specialets fokus. Havde vi foretaget observationer i forbindelse med dette speciale med et decideret, afklaret fokus på de pædagogiske udfordringer, havde vi sikkert kunnet inddrage disse i langt højere grad end tilfældet. I forlængelse deraf har vores empiriindsamling også den ulempe, at observationsstudierne kun er rettet mod Social- og Sundhedsskole X. Set retrospektivt havde det derfor været givende for specialet, hvis vi havde foretaget observationer på Social- og Sundhedsskole Y, hvorfra vi kun har et interview med projektlederen. Observationer fra skolen kunne, ligesom de gør på Social- og Sundhedsskole X, have bidraget til at se, hvordan skolen så omsætter deres formål i praksis og måske havde udfordret projektlederens udtalelser.

Med vores videnskabsteoretiske udgangspunkt – den kritiske teori – har vi haft et normativt element i vores vurderinger. Set ud fra et positivistisk vidensideal, der bestræber sig på en værdifri forskning med en viden, der er målbar og som identificerer faste lovmæssigheder, kan man derfor kritisere os for at være gået ind i specialet med et normativt sigte. I vores konklusion, hvor vi kritiserer og problematiserer social- og sundhedsskolernes omsætning af innovationsbegrebet, kan man derfor problematisere, at vi måler skolerne ud fra et ideal – det emancipatoriske ideal – som skolerne ikke nødvendigvis deler. Vi er derfor gået ind i specialeskrivningen med en frigørende pædagogisk målsætning og ud fra en mere positivistisk tilgang kan man kritisere os for, på baggrund af de valgte teorier, at ville lede læseren i en bestemt retning. At bruge den kritiske teori som videnskabsteoretisk grundlag har ligeledes været en udfordring for os i og med, at denne tilgang, modsat mange andre videnskabsteoretiske positioner, ikke fordrer en egentlig, fastlagt metode. Dette har gjort, at vi igennem specialet hele tiden har måttet foretage valg og fravalg uden at kunne læne os op af faste retningslinjer, som kunne have afhjulpet de tvivlsspørgsmål, som opstod løbende i processen.

Litteraturliste

- Barnett, Ronald (2012): **Learning for an unknown future**. I: *Higher Education Research & Development*, 31: (65-77).
- Bilfeldt, Annette (2007): **Metodekombination med kritisk teoretisk analyse**. I: *Teknikker i samfundsvidenskaberne (2007)*. red./ Lars Fuglsang, Peter Hagedorn-Rasmussen og Poul Bitsch Olsen. Roskilde Universitetsforlag (122-134).
- Darsø, Lotte (2013): **Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence**. 1. udgave, Samfundslitteratur.
- Elling, Bo (2013): **Kritisk teori**. I: *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne (2013)*. red./ Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen og Klaus Rasborg. 3. udgave. Samfundslitteratur (137-170)
- Habermas, Jürgen (2005): **Teknik og videnskab som 'ideologi'**. Det lille forlag.
- Illeris, Knud (2011): **Kompetence, hvad, hvorfor, hvordan?**. 1. udgave, Samfundslitteratur.
- Illeris, Knud (2006): **Læring**. 2. reviderede udgave, Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, Peter (1992): **Paradoxes of Learning**. Jossey-Bass Publishers.
- Jensen, Julie Borup (2013): **Innovation: Vidensbrug og skøn i lærerpraksis**. Aalborg Universitet. Institut for læring og filosofi.
- Klausen, Søren Harnow (2012): **Hvad er innovation?** I: *Innovation og læring – filosofiske og kritiske perspektiver (2012)*. red./ Michael Paulsen og Søren Harnow Klausen. 1. udgave Aalborg Universitetsforlag (235-256).
- Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): **Deltagende observation**. Hans Reitzels Forlag A/S.
- Kvale, Steinar (1997): **Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview**. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): **Interview – introduktion til et håndværk**. 2. udgave, Hans Reitzels Forlag.

- Lund, Birthe (2011): **Hvordan udfordrer innovationspolitikker uddannelsessystemet og etablerede dannelsesidealer.** I: *Didaktikk i Norden (2011)*. red./ Jorunn H. Midtsundstad; Tobias Werler. 1. udgave, Portal Forlag (81-99).
- Nielsen, Henrik Kaare (2010): **Kritisk teori.** I: *Kvalitative metoder – en grundbog (2010)*. red./ Svend Brinkmann og Lene Tanggaard. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag: (339-354).
- Paulsen, Michael (2012): **Innovationsbegrebets dialektik i en uddannelseskontekst – en strid mellem forskellige innovationsforståelser.** I: *Innovation og læring – filosofiske og kritiske perspektiver (2012)*. red./ Michael Paulsen og Søren Harnow Klausen. 1. udgave. Aalborg Universitetsforlag (13-48).
- Pedersen, Ove K. (2011): **Konkurrencestaten.** Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Ove K. (2014): **Konkurrencestatens og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder.** I: *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed (2014)*. red./ Knud Illeris. Samfundslitteratur (13-33).
- Saltofte, Margit: (2013): **At finde frem til det uforudsigelige: Etnografiske fortællinger om elevers kreative processer i skolen.** *Qualitative Studies*, 4(1): (72-85).
- Skånstrøm, Lasse (2009): **Innovation i undervisningen.** 1. udgave, Akademisk Forlag.
- Stensmo, Christer (2012): **Indføring i pædagogisk filosofi.** Klim, 1. udgave.
- Sørensen, Eva; Torfing, Jacob (2011): **Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor.** I: *Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor (2011)*. red./ Eva Sørensen og Jacob Torfing. 1. udgave. Jurist – og Økonomiforbundets Forlag (19-37).
- Tanggaard, Lene (2011): **Innovativ evaluering i uddannelse.** I: *Målt og vejret - uddannelsesforskning om evaluering (2011)*. red./ Karen Andreasen, Nanna Friche og Annette Rasmussen. Aalborg Universitetsforlag (237-254).
- Vejleskov, Hans (2009): **Motivation.** Gyldendals Lærerbibliotek.

Elektroniske kilder

Dansk Industri (2015): **Sådan ligger landet. Globaliseringsredegørelse.** Lokaliseret 16/4 2015 på:

<http://di.dk/SiteCollectionDocuments/Globalisering/Globaliseringsredeg%C3%B8relsen2014/Dansk/PDF%20til%20dansk%20site%202014/S%C3%A5dan%20ligger%20landet%202014.pdf>

Fonden for Entreprenørskab (2015): **Om Fonden.** Lokaliseret d. 15/4 2015 på: <http://www.ffe-ye.dk/fonden/om-fonden>

Hildebrandt, Sybille (2011): **Forskere: skolerne magter ikke kreativitet og innovation.** Lokaliseret d. 5/5 2015 på: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/forskere-skolerne-magter-ikke-kreativitet-og-innovation>

Hemmingsen og Pedersen (1999): **Læring, identitet og sårbarhed – om modstand og forsvar i voksenundervisningen.** Lokaliseret d. 14/4 2015 på: <http://pub.uvm.dk/1999/hvadt/4.htm>

Holmer, Vibeke (2015): **Medarbejderen som deltager i forandringsprocesser.** Lokaliseret d. 19/3 2015 på: https://www.efteruddannelse.dk/VEUPortal/faces/ApplyFrontPage?_afvkrinfo=731409amu1506081r&_afvkrLoop=23356546116240602&_afvkrWindowMode=0&_afvkrWindowId=null#%40%3F_afvkrWindowId%3Dnull%26_afvkrLoop%3D23356546116240602%26_afvkrWindowMode%3D0%26kviknrinfo%3D731409amu1506081r%26_adf.ctrl-state%3Dfkb2pwwb_30

Kommunernes Landsforening (2014): **KL: Innovation er nøglen til en mere effektiv offentlig sektor.** Lokaliseret d. 12/5 2015 på: <http://www.kl.dk/Okonomi-og-dokumentation/KL-Innovationer-noglen-til-en-mere-effektiv-offentlig-sektor-id155664/>

Lund, Birthe (2014): **How do innovative students fit into evidence-based education?** Lokaliseret d. 20/4 2015 på: http://www.aare.edu.au/data/2014_Conference/Full_papers/Lund_14.pdf

Ministeriet for Børn og Undervisning (2013): **Vejledning til uddannelsesinstitutionerne.** Lokaliseret d. 8/5 2015 på: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF13/130218%20Institutionsvejledning%20AMU.pdf>

New Insight (2013): **Kompetencer til social innovation – udvikling af kompetencer til social innovation hos pædagogiske assistenter og social – og sundhedsassistenter.** Lokaliseret d. 31/3 2015 på: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF13/130501%20Social%20innovation.pdf>

Regeringen (2011): **Et Danmark der står sammen.** Regeringsgrundlag, Lokaliseret oktober 2011 på: <http://di.dk/SiteCollectionDocuments/Globalisering/Globaliseringsredeg%C3%B8relsen2014/Dansk/PDF%20til%20dansk%20site%202014/S%C3%A5dan%20ligger%20landet%202014.pdf>

Selvstændighedsfonden (2008): **Entreprenørskab i undervisningen.** Lokaliseret d. 25/4 2015 på: https://ucc.dk/files/ucc.dk/selvstndighedsfonden_-_entreprenrskab_i_undervisningen.pdf

Skånstrøm, Lasse (2012): **Innovation i uddannelse og undervisning.** Lokaliseret d. 2/4 2015 på: <http://fremtidensskole.net/wp-content/uploads/2012/06/KvaN-artikel-Innovation-i-uddannelse-og-undervisning1.pdf>

Statsministeriet (2006): **Fremgang, fornyelse og tryghed - Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer.** Lokaliseret d. 1/12 2014 på: http://www.stm.dk/multimedia/Fremgang_fornyelse_og_tryghed.pdf

Uddannelsesguiden (2015): **Innovation (sosu/pæd): Idéudvikling m.m.** Lokaliseret d. 19/3 2015 på: <https://www.ug.dk/uddannelser/arbejdsmarkedsuddannelseramu/paedagogiskomraadeogsociologsundhedsomraadet/aeldrepleje-sygepleje-og-sundhed-i-kommunerne/innovation-sosupaed-ideudvikling-mm>

Undervisningsministeriet (2007a): **Danmarks strategi for livslang læring – Uddannelse og livslang opkvalificering for alle.** Lokaliseret d. 15/4 2015 på: <http://pub.uvm.dk/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf>

Undervisningsministeriet (2007b): **7-trins-skalaen.** Lokaliseret d. 6/5 2015 på: <http://pub.uvm.dk/2006/nyskala/kap03.html>

Undervisningsministeriet (2012a): **Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang sundhed, omsorg og pædagogik.** Lokaliseret d. 29 april 2015 på: <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=142890&exp=1>

Undervisningsministeriet (2012b): **Vi skal konkurrere på viden.** Lokaliseret d. 12. marts 2015 på: <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/tidligere-minister-morten-ostergaards-taler/2012/vi-skal-konkurrere-pa-viden>

Kapitel 7 – Bilag

Bilag 1 - Interview med projektleder fra Social og Sundhedsskole Y

Interview med Projektleder den 18/3 2015

Interviewpersonen er anonymiseret og bliver i interviewet refereret til som projektleder

Interviewere er:

Troels Simonsen, som bliver forkortet TS

Nanna Agger Knudsen, som bliver forkortet NAK

NAK: Vil du starte med at præsentere dig selv? Og dine opgaver, så vi lige får det med?

PROJEKTLEDER: Ja, jeg hedder ... og i relation til det her projekt, har jeg været projektleder på det, der hedder Syddanske talenter, som er en samarbejdsprojekt mellem de fire social- og sundhedsskoler i region Syddanmark. Og under det projekt er der et projekt, der hedder innovationslinjen. Og det er lavet i samarbejde mellem to social- og sundhedsskoler. Det er lige sådan baggrunden for, at jeg har været med i det her projekt.

NAK: Er det for at få testet det af, at det skulle køre på de to skoler?

PROJEKTLEDER: Det har været sådan, at som en del af alle de her delelementer, der har været i Syddanske Talenter, at skolerne kunne melde sig ind på, hvad det var, de var interesseret i, og der har man så valgt at sige, at på netop de to skoler ville man det rigtig gerne, og det har været en lang proces, og selve igangsættelsen af projekterne er noget af det sidste, vi har fået lavet, og derfor er de (red. eleverne) først startet i november. Det var ligesom slutningen af projektet, fordi det sluttede den 31. 12. 2014, og udviklingsperioden simpelthen har været så lang.

NAK: OK, så fortsætter linjen (red. innovationslinjen) så nu?

PROJEKTLEDER: Ja, de første elever startede på SSA i november, og så er der lige startet en klasse her på skolen i mandags, og der starter en klasse igen til maj på den anden skole. Og så skal skolerne så finde ud af, i forhold til evaluering, skal vi forsætte med det her på samme måde, som vi har gjort, eller skal vi lave noget om.

NAK: Har der været stor tilmelding?

PROJEKTLEDER: Hmm, man har gjort det på lidt forskellige måder faktisk, og det er jo meget spændende. På den ene skole har eleverne kunnet læse om det på hjemmesiden eller snakke med en uddannelsesvejleder, og så sammen med deres ansøgning til assistentuddannelsen skulle de så søge innovationslinjen. Og der har der været, i november var der 100, der søgte innovationslinjen, og der blev optaget 25. Jeg ved ikke med deres søgning her til maj, men jeg ved i hvert fald, at de får et hold, men hvor mange der lige har været til innovationslinjen, ved jeg ikke. På den anden skole har man gjort det sådan, at man har optaget elever på uddannelsen, og der er oprettet to klasser, og man optager ud fra de kvalificerede. Når de så er optaget, har de været til et informationsmøde, hvor eleverne har fået at vide, at vi har det her nye tilbud, og de kan aktivt melde sig til eller også melde sig fra. Der har det faktisk fordelt sig nogenlunde med, at halvdelen har meldt sig til, og så har der været til det hold, der startede, er der ti, der har sagt, at de ikke havde lyst til det, og så er der så nogen, der ikke har meldt noget ud, og de er så kommet i den anden klasse, fordi der har været nok til innovationslinjen. Det har derfor været et held, at vi ikke har skullet si nogen fra eller har skullet overtale nogen til at være med. Så begge steder har det været ud fra lyst, at man har kunnet vælge det.

NAK: Sådan helt overordnet, hvordan kan det så være, at den innovationslinje er blevet oprettet, på baggrund af Syddanske talenter, hvordan kan det være?

PROJEKTLEDER: Det er sådan at helt oprindeligt med projektet, at der var et ønske om, at man kunne lave en toning på uddannelsen og en toning forstået på den måde, at eleverne skal jo igennem de samme mål, de skal igennem de samme mål i forhold til skolen, de samme mål i forhold til praktikken, som lovgivningen jo siger, for at man kan blive assistent. Men kan man tone hele undervisningen og praktikken, i forhold til et emne var ønsket, og så var det sådan lidt, jamen hvad skulle vi tone det i forhold til og på samme tid... Og der er vi så tilbage i sommeren '13, kom der to forskellige rapporter kort tid efter hinanden fra undervisningsministeriet, som handlede om, jeg ved ikke om I kender den, i forhold til det her med at blandt andre er assistenter en gruppe som måske trækker sig mere fra det at arbejde med innovation end at være fremme i forhold til det. Og på baggrund af det og i forhold til et overordnet ønsket om mere innovation i uddannelsen og på baggrund af det, og de rapporter blev det besluttet, at det skulle være innovation. Vi havde blandt andet også snakket velfærdsteknologi som et emne, men dette er et meget snævert emne, når man skal tone en hel uddannelse, der varer et år og otte måneder. Så derfor blev det innovation med et bredt perspektiv. Det var egentlig det, der gjorde, at det blev innovation sammen med, at vi har lavet et projekt med en

undersøgelse om, hvad myndighederne efterspurgte hos en nyuddannet assistent, og her var innovationsønsket også fremme. Det er derfor sådan lidt forskellige parametre, der gjorde, at det blev innovation.

NAK: Hvorfor mener du, at innovation er vigtig for social- og sundhedsassistenter?

PROJEKTLEDER: Jeg tænker, at de kommer ud i en verden, hvor de skal kunne omstille sig rigtig hurtigt, og det er også en sektor, hvor de tit vil blive mødt med små midler, og hvor de skal kunne gøre noget andet, uden at det må koste noget, og derudover har vi med dette projekt endvidere haft fokus på, hvordan man kan gøre noget for Fru Petersen, der forbedrer vilkårene for hende, så det er ligesom den nære innovation, vi har haft fokus på.

NAK: Ja okay, og hvilke forventninger har I til social- og sundhedsassistenternes læringsudbytte af at gå på innovationslinjen?

PROJEKTLEDER: Altså overordnet er vores mål, at de er motiverede til at arbejde med innovation, når de er færdige. Så selvfølgelig skal vi gerne i løbet af uddannelsen give dem nogle kompetencer til det og give dem nogle muligheder for at arbejde med det, men det er egentlig, at når de er færdiguddannede kan være nogle, der kan trække læsset i forhold til innovation og kan være med til at lære andre det.

NAK: Så målene er egentlig en form for innovationskompetencer?

PROJEKTLEDER: Ja. Og det er jo sådan, at de bliver jo ikke andre assistenter end de andre. Det er jo en assistentuddannelse, og når de er færdige, er de uddannede assistenter. Det handler dermed om at give dem nogle kompetencer i løbet af deres uddannelser til innovation. Det er ikke sådan, at de kommer ud og skal være en innovationsassistent. De bliver assistenter, der har gået på en innovationslinje. Så det er primært uddannelsens mål, der fylder, og det er i højere grad de metoder, som de arbejder med, som er vinklede i forhold til det innovative.

NAK: Det er nemlig fordi, at da vi kiggede i selve formålene for uddannelsen, der finder vi ikke rigtig med assistenterne noget med innovation. Der står noget omkring noget kreativt materiale hos borgeren, som man skal kunne understøtte, men der står ikke noget decideret om innovation.

PROJEKTLEDER: Nej, og det er faktisk noget af det, der blev påtalt i rapporten fra ministeriet. Det var nemlig, at i januar 2013 kom der en ny uddannelsesordning på SOSU blandt andet for assisten-

terne, hvor at man gjorde opmærksom på, at innovation burde skrives ind i det, men blev ikke skrevet ind. Men om lidt kommer der jo en ny erhvervsskolereform, hvor innovation fylder rigtig meget. Vi kender ikke konkret til, hvordan assistentuddannelsen, men på grundforløbet, hvor jeg har været inde og se, at der er blandt andet et mål der hedder, at eleven udvikler kompetencer til at arbejde innovativt i grundlæggende og relevante arbejdsprocesser, og eleven lærer om innovation gennem praktiske processer, så der er det altså blevet skrevet ind, og jeg kan også kun forestille mig, at det kommer på hovedforløbet, altså på assistentuddannelsen. Tingene har flyttet sig så meget over de sidste år, at innovation fylder rigtig meget, så det er rigtigt, at det ikke er skrevet ind i uddannelsen nu, men det kommer.

NAK: Ja, hvad skal eleverne på innovationslinjen så kunne som almindelige sosu-elever ikke forventes at kunne?

PROJEKTLEDER: De skal egentlig ikke kunne noget anderledes. Det, jeg gerne vil italesætte, er, at de skal være åbne for at prøve noget andet. Og at motivation er det, der skal drive det. Så du skal dermed nødvendigvis ikke komme med nogle kompetencer inden, vi skal gerne give dig de kompetencer i løbet af uddannelsen, som så gør, at når du er færdig, har du kompetencerne til at kunne arbejde med innovation. Så de skal egentlig ikke komme med noget bestemt, vi har sagt, at hvis du er optaget på assistentuddannelsen, og du er blevet det, så er det ligesom de krav, der gælder for at komme ind, og så er det motivationen og lysten, der driver værket for at arbejde med innovation.

TS: Og er det på baggrund af de rapporter fra ministeriet, hvor du påpegede, at de ligesom er dem, der udviser mindst lyst og motivation til innovation, at det er lidt den, I lader ligge til grund for den holdning?

PROJEKTLEDER: Ja, og også ud fra, og det er jo vores forudsætning i projektet, at har man ikke lysten til innovation, så bliver det rigtig svært. Altså vi kan ikke pådutte nogen, at de nødvendigvis skal arbejde innovativt hele tiden, men hvis man har lysten til det, så kommer man rigtig langt. Det andet kan man jo lære.

TS: I efterårs, hvor vi var på Social- og Sundhedsskole X på deres kursusafdeling, var det også kendetegnende, at lysten til innovation manglede hos mange. Så det virker som et super vigtigt sted at tage fat.

NAK: Der kan man også sige igen, at der var det arbejdsgiveren, der havde valgt det her kursus til dem, de havde ikke selv valgt det, så der kunne man godt møde den her modstand og for nogle den

her usikkerhed om at snakker man velfærdsteknologi, så kan det jo gøre, at man mister sit arbejde. Der var lidt en frygt forbundet med innovation hos dem.

PROJEKTLEDER: Og der kan man sige, at det netop er lysten, der skal drive det. Vores undervisere kan ikke pådutte nogen at være innovative. Det skal komme hos eleven selv. Det, der har været meget på tale her op til projektet, er, når elever spørger omkring, at når de ikke er særligt kreative, kan de så godt det her? Og det handler jo ikke om at klippe klister, det er jo ikke det, der nødvendigvis er innovation. Det skulle lige italesættes i forhold til nogle elever. Hvad var det egentlig, der lå i innovation. Og også at det jo ikke er al undervisning, der kan være innovativ. Der vil også være noget undervisning med gammeldags tavleundervisning. Der er til gengæld en masse andet, som underviserne eksempelvis i forbindelse med opgaveløsning kan dreje mod noget innovativt. Det er meget vigtigt at sige, at det er ikke hver dag fra 8-14, at undervisningen er innovativ hele tiden.

TS: De sosu'er, vi har arbejdet med tidligere, er så allerede i job med mindst to års erhvervs erfaring. Dem, I optager, er det unge eller hvordan?

PROJEKTLEDER: Ja, det er faktisk en blandet skare. Vi har nogle elever, som er gået direkte fra folkeskolen, som jo kun igennem deres praktikker har arbejdet i sundhedssektoren. Vi har faktisk også en del, som har været ude at arbejde, som har valgt det, fordi at de kan se, mange af dem kommer fra den kommunale sektor og siger, at jamen det er jo det vi gør hele tiden. Vi bliver påtvunget at arbejde innovativt, og her på uddannelsen kan vi få metoderne til det. Så der er faktisk to grupper; der er de unge, som vælger det, fordi de synes, det er helt vildt spændende og gerne vil arbejde med det, og som måske i folkeskolen allerede har arbejdet med det og stiftet bekendtskab med innovation. Og så er der dem, som har været ude at arbejde, og som kan se, at hov det er jo faktisk de processer, vi også er inde i til hverdag, og på skolen lærer vi at forstå det lidt bedre. Så der er lidt begge grupper.

NAK: Ja. Skal vi tage spørgsmålet om, hvor I har hentet jeres pædagogiske, didaktiske og faglig inspiration?

PROJEKTLEDER: Det er der, jeg har fået hjælp. For jeg er jo ikke underviser. Vores undervisere har været igennem et kompetenceudviklingsforløb i efteråret, hvor det er Fonden for Entrepreneurship, der har stået for undervisningsdelen, og de tager udgangspunkt i det, der hedder Progressionsmodellen. Kender I den? (PROJEKTLEDER viser modellen). Det er en model, som de har udviklet, og det har deres undervisning taget udgangspunkt i. Derudover så har underviserne brugt Lotte

Darsøs innovationspædagogik som metode, og i forhold til det didaktiske har de brugt en bog, som hedder Innovative Elever, som har konkrete opgaver i forhold til innovation, processer og innovation. Så har de brugt Moving Mind, Innovationsguiden og så videre til inspiration. Skolerne har gjort det på lidt forskellige måder i forhold til deres forskellige tilgange, hvor de på den ene skole har lagt innovation ud over det hele, hvor de har sagt, at det er et helt forløb, de kører innovativt, hvorimod de på den anden skole har arbejdet med forskellige, enkelte elementer i undervisningen, som de har gjort innovative. Så der hersker altså forskellige tilgange til det. Men det hele ud fra et kompetenceperspektiv.

TS: Jamen det er da også positivt, at man aktivt har været inde og tilpasse det til de forskellige forhold.

NAK: Ja, det er. Så er der det her omkring, at en stor del af det at være social- og sundhedsassistent er plejedelen. Hvordan skal man forstå innovation i sammenhæng med det, er det fordi, at man skal til at drage omsorg og pleje på en anden måde. I skriver om hverdagsløsninger, som skal gøres anderledes. Hvad er det helt præcist, man ønsker, skal gøres innovativt?

PROJEKTLEDER: Vi har hele tiden arbejdet med innovation ud fra perspektivet social innovation. Det her med, at det handler om at skabe nye muligheder for nogen, og det kan enten være, at du gør nogle ting på en anden måde eller bygge på ideer til forbedring af plejen. Så vi har meget fokus på, at det er den nære social innovation. Det er de små ting, vi skal ændre, vores elever skal nødvendigvis ikke gå ud og opfinde en eller anden velfærdsteknologisk løsning. Det er det nære, som vi har fokus på.

TS: Der er vel også vigtigt i forhold til motivation til innovation, at de kan se, at de skal bruge innovation til at fremtidssikre sig selv og faget i modsætning til, at hvis vægten ligger på velfærdsteknologi, så bliver innovation en modspiller.

PROJEKTLEDER: Det kunne det godt have. Vi har fra starten sagt, at det her med velfærdsteknologi er en del af innovation, men ikke en hoveddel eller et mål på den måde, vi arbejder med det, fordi det jo ikke er, når de står i deres daglige job som sosu'er, at de skal tænke store teknologiske løsninger, men derimod hvordan de i deres daglige arbejde kan tænke på det nære og de små løsninger. Og så måske, at de i stedet for at sige, ”jeg plejer” til at sige, ”hvad kan jeg så gøre?”, og så bruge nogle metoder til det.

NAK: Ja, så har I inde på jeres hjemmeside, at der står, at jeres fokus på innovationslinjen er opgaveløsning via teamwork, kreativitet og ideløsning. Er det jeres begreber på innovation på linjen?

PROJEKTLEDER: Nej ikke nødvendigvis. Det er mere for at forklare, hvad det er, du bliver en del af. Så nej det er ikke vores definition. Jeg vil sige, at det i højere grad er definitionen på social innovation, som vi arbejder under. Vi diskuterede, hvorvidt vi skulle komme med en definition på innovation, men syntes ikke at en fastlagt definition kunne sige mere om, hvad det var, eleverne skulle på linjen. Så det var mere for at sætte ord på, hvad man bliver en del af på en innovationslinje.

NAK: Ja okay, vi kunne også godt tænke os at høre noget om, hvordan I evaluerer på innovationslinjen?

PROJEKTLEDER: Da forløbet kom i gang så sent, blev det desværre ikke evalueret med Syddanske Talenter, men vi laver stadig en slags evaluering, som kommer til at foregå her i 2015. Vi har lavet en indsats teori for, hvad det er, vi gerne vil evaluere på, og målet er egentlig, at der i sidste ende er nogle assistenter, som kommer ud og kan arbejde innovativt. Det vi evaluerer går mere på, om vi på innovationslinjen kan skabe motivation til innovation. Vi måler derfor ikke på den færdige assistent, men på deres forløb og ser efter, om de får viden og kompetencer til innovation. Og det bliver både i forhold til elever og lærere og praktikvejleder, så det kommer til at foregå her i 2015. Så eleverne når jo altså ikke at blive færdige inden evalueringen, så det er mere en evaluering af, om vi gør det på den rigtige måde, eller kan vi rette op på noget fremadrettet.

NAK: Ja for sort på hvidt, altså hvis I skulle evaluere på, om eleverne var blevet innovationskompetente, så skulle I jo ud og så på dem, når de var kommet i arbejde, og så blev man jo nødsaget til at opstille nogle definitioner på, hvornår man var innovativ, og hvad det dækker over.

PROJEKTLEDER: Ja, og det er jo en helt anden type evaluering. Her på linjen har vi mere fokus på, at vi arbejder med innovation, og selve undervisningen vil vi gerne evaluere på. Vi evaluerer ikke på slutresultatet, selvom det kunne være rigtig spændende at gøre. Om længere tid måske. Men det er lige nu ikke en del af det, vi fokuserer på indholdsdelen og undervisningsdelen, og det er selvfølgelig i forhold til kompetenceudvikling og deres undervisning. Og så er det evaluering i forhold til praktikvejlederne. Vi afholdt to temadage i efteråret for praktikvejlederne for at fortælle om, hvad innovationslinjen går ud på, og det er så i forhold til de elever, de har haft ude, om de oplever noget anderledes hos dem, eller er det det samme. Det er rigtig spændende. Vi har sagt, at vi rigtig

gerne vil have, at de arbejder med innovation i praktikken, og der er praktiksteder, som er rigtig interesseret i innovationslinjen, men vi tager også højde for, at nogle af vores praktikanter vil opleve steder, hvor innovation ikke er noget og lader her eleverne arbejde med spørgsmål om den manglende innovation på stedet. Vi har ikke sagt, at det er et krav, at praktikstederne skal være innovative.

TS: Så det afspejler sådan set bare arbejdsmarkedet?

PROJEKTLEDER: Lige præcis, for vi siger jo også til vores elever, at de jo sagtens kan risikere at få arbejde et sted, hvor der ikke er nogen, der forholder sig til innovation. Men altså der er også steder, der helt specifikt har forespurgt efter elever fra innovationslinjen.

TS: Jeg synes egentlig, at det er meget interessant, den måde I kommer omkring evaluering på. I andre undervisningssammenhænge synes evaluering at være akilleshælen i forhold til innovation. Fordi der ikke ligger nogen retningslinjer for, hvordan man måler innovation. Der bliver eksempelvis forsket i, hvordan man kan evaluere på innovation.

PROJEKTLEDER: Ja og det er også derfor, vi i vores evaluering ikke går ind og se på, om eleverne er så og så meget innovative. Vi måler mere på, om eleverne føler sig motiveret til og har fået nogle redskaber til at arbejde innovativt. Og til underviserne spørger vi om, om de inden for undervisningen kan arbejde innovativt. Så ja, det er rigtig svært at måle på.

NAK: Ja og man kan jo også stille spørgsmålstejn ved dem, der så skal bedømme om den enkelte er innovativ eller ej, det er jo deres individuelle forståelse af innovation, som bliver afgørende. Vi har oplevet, hvordan man evaluerer gennem et innovativt produkt, og her bevæger man sig måske på grænsen til, om man opfatter innovation som det at kunne udvikle et eller andet velfærdsteknologisk og lave et produkt.

PROJEKTLEDER: Ja og de bliver jo assistenter og ikke teknologiske ingeniører. De er jo ikke teknologistuderende, og det er ikke det, der bliver deres opgaver, når de kommer ud på arbejdsmarkedet. Det er ikke der, vores primære fokus er. Der ligger dog et fag, som hedder velfærdsteknologi, som man kan vælge. Men det er et valgfag for dem, der er interesseret i det. De skal jo lære at bruge velfærdsteknologi, ikke at lave den. Så det er ikke vores fokus.

NAK: Hvordan evaluerer I egentlig i forhold til motivation? Hvordan spørger I ind til det?

PROJEKTLEDER: Ja, altså de første elever har ikke svaret endnu, de skal svare her efter påske. Det bliver et spørgeskema, som ikke er helt færdigt endnu, kan jeg fortælle. Det bliver et spørgeskema, og på baggrund af spørgeskemaet bliver der så lavet fokusgruppeinterviews til efteråret. For ligesom at kunne uddybe det der kommer frem i spørgeskemaerne. I spørgeskemaerne bliver det en eller anden form for gradsvurdering af motivation, og så håber vi rigtig meget, at de kan uddybe det i fokusgruppeinterviewene.

NAK: Bliver det så en eller anden form for, at eleverne går ind og vurderer selv?

PROJEKTLEDER: Ja, det vil være en egenvurdering. Og det vil det også være for underviserne, det vil blive en egenvurdering af deres undervisning.

TS: Jeg sidder og tænker på, at du sagde, at velfærdsteknologi spiller en rolle for alle social- og sundhedsassistenter. Spiller innovation også en rolle for alle social- og sundhedsassistenter?

PROJEKTLEDER: Det gør det til en vis grad. Altså det er jo meget op til den enkelte underviser, hvordan de planlægger deres undervisning. Men for eksempel har jeg lige fået at vide, at der er en af de undervisere, som har deltaget i kompetenceudviklingskurset, som nu er gået over til at skifte til et andet team til en anden klasse, og fra hendes leder ved jeg, at hun har taget nogle af de metoder i et andet underviserteam, så det innovative smitter ligesom af. Og vi har selvfølgelig snakket om, om det skal være alle, der skal arbejde med innovation. Altså lige nu kører vi med en linje og en klasse, men skal det være for alle? Det er der ikke taget nogle beslutninger om endnu, og jeg tænker, at det jo også er noget af det, som evalueringen skal hjælpe med.

TS: Ja, for man kunne jo lave innovation som et fag og det ville der måske også være nogle fordele og ulemper ved? Altså på Social- og Sundhedsskole X kører de det jo netop som et helt fag.

NAK: Ja, det diskuterede de jo også meget, om hvorvidt man skulle brede kurset ud, så det var en måde at tænke det hele på eller hvor det var relevant, så det ikke lå så isoleret som kursus.

PROJEKTLEDER: Ja og det har vi jo så ikke. Vi har på linjen bredt det ud over det hele. På grundforløbet har vi haft et valgfag, der hedder innovation og med det nye grundforløb, der kommer i august 15, der kommer der også et obligatorisk fag, som hedder innovation. Men det er jo så på grundforløbet og vi ved endnu ikke, hvor meget det kommer til at smitte af på hovedforløbet. Men så vidt jeg ved, kommer der ikke noget innovationsfag på hovedforløbet. Men det ligger som obligatorisk fag på det nye grundforløb. Så jeg tænker, at det kommer til at fylde mere og mere.

NAK: Ja, det bliver spændende at se, hvor meget det bliver skrevet ind i det nye.

TS: Ja, og det er jo i virkeligheden det samme med folkeskolen, hvor man også bare havde lagt sig op ad Globaliseringsrådets anbefalinger. Og da folkeskoleloven blev skrevet om i 13 kom det jo også med der i forhold til innovative kompetencer. Så det er jo en tendens man ser.

PROJEKTLEDER: Og det er jo også det man ser her med den nye skrift for grundforløbet, hvor det kommer med. Det bliver obligatorisk. Og det er vores grundforløbslærere, der har arbejdet med innovation, så det har jo også været nogle andre undervisere, der på SSA har skullet lære noget nyt om innovation. Og der er jo i forvejen så meget stof på assistentuddannelsen, så der har også været en del overvejelser for underviserne om, hvordan de sikrer gennem at arbejde innovativt at de også når fagenes og målenes beskrivelser. At de stadig når alt det, som de skal nå. Der er jo i forvejen meget fagligt pres på de skoleperioder, de har. Det er jo en helt fair italesættelse fra underviserne, at de også skal være helt sikre på, at de når det de skal i gennem.

NAK: Ja, og i lige så høj grad er det jo en tilvænnning fra lærerens side. Om man tør at smide tøjlerne og sige okay nu prøver vi de her processer og ser om vi kan nå de ting vi skal. Og som du siger, så når man som oftest det, man skal.

PROJEKTLEDER: Og det er jo en udfordring og det kan jeg også kun forestille mig, når man skal ind og lave noget, man ikke har prøvet før, så det har også været en proces. Det vil det jo altid være.

NAK: Afsluttende kan vi jo sige, at det her interview kommer til at indgå i vores empiri til vores speciale. Vi tænker at gå ind og se på det og så sammenligne med det andet interview, vi har, hvor de kører det som kursus. Hvad er forskellen på at køre det som en linje og et kursus?

TS: Som vi ser det lige nu, er den største forskel, at I underviser innovativt om noget i modsætning til kursusafdelingen, som har et kursus i innovation, hvor du bliver undervist i innovation. Det er jo to vidt forskellige didaktiske måder at beskue undervisning på.

NAK: Ja og så er der igen det her med, at eleverne her har valgt linjen i modsætning til Randers, hvor man er sendt på kursus, så der er jo helt sikkert også noget med nogle følelser.

TS: Ja, noget med motivation til innovation. Hvis man ikke tydeliggør det, så synes innovation hurtigt for mange at blive en modspiller frem for en medspiller. Det er jo klart, når de kommer ude fra et arbejdsmarked, som er økonomisk presset og med masser af nedskæringer. Er innovation så bare et moderne ord for nedskæringer?

NAK: Ja i det hele taget det at tage et økonomisk begreb, hvor man snakker merværdi og så sætte det ind i en pædagogisk kontekst.

PROJEKTLEDER: Ja og det er netop derfor, at vi er gået væk fra den her økonomiske forståelse, det er ikke den, vi har fokus på. Vi har sagt, hvordan er det, at vi kan gøre noget, der er godt for nogle andre. Det er den vinkel, vi har på det, ellers kan det ikke fungere som pædagogisk værktøj.

TS: Må jeg spørge i forhold til indledningen. Der talte du om to rapporter, som såede tvivl om sosu'ers innovationsmotivation. Hvad hed de?

PROJEKTLEDER: Den vi har brugt mest hedder kompetencer til social innovation. Og så hedder den anden "De pædagogiske og sundhedsrettede erhvervsuddannelsers bidrag til bruger- og medarbejderdreven offentlig innovation". Det er blandt andet den her rapport, som handler om, at man faktisk kom med et forslag om, at man faktisk burde indarbejde innovation i sosu-uddannelsen i forhold til den revision, der ville træde i kraft her i januar 13, hvor man kom med nogle anbefalinger til, at man faktisk burde indarbejde innovation i uddannelsen. Det, den blandt andet fokuserer på, er, hvordan uddannelsen klæder de studerende på til at deltage i innovation i praksisfællesskaberne og forslag til, hvordan praksissen på jobbet og i uddannelsen kan arbejde med innovation.

NAK: Super. Hvis du har lyst til at se specialet, når vi er færdige, kan vi sende det til dig?

PROJEKTLEDER: Det vil jeg i hvert fald meget gerne.

TS: Og vi går hjem og transskriberer det her interview og kan så sende det til dig, nu når vi citerer dig.

PROJEKTLEDER: Ja, det er helt fint.

Bilag 2 -Interview med uddannelsesleder på Social- og sundhedsskole X

Interview med uddannelsesleder den 30/3 2015

Interviewpersonen er anonymiseret og bliver i interviewet refereret til som uddannelsesleder

Interviewere er:

Troels Simonsen, som bliver forkortet TS

Nanna Agger Knudsen, som bliver forkortet NAK

TS: Hvis du vil starte med at præsentere dig selv?

UDDANNELSESELEDER: Jeg er uddannelsesleder, og så er jeg pædagogisk supporter, som vi kalder det. Og det svarer til en pædagogisk konsulentstilling. Så jeg har to 'ben', men det gør også noget at have en lederrolle, da det gør noget for beslutningsvejene.

NAK: I forhold til innovationsundervisningen på kursusafdelingen, hvilken indflydelse har du haft på den?

UDDANNELSELEDER: Den måde, som jeg har været en del af den, er i forhold til at få øje på, når der var nogle projekter, og så har jeg en historik selv i kursusafdelingen, som måske er lidt interessant. Da vi startede op med de her kursusuddannelser, som er blevet udviklet undervejs, der var jeg selv i kursusafdelingen og var med til at udvikle indholdet, som der skal være i kursusuddannelserne ud fra hvilke kompetencer, man kan se at kommunerne efterspørger. Altså der var lavet sådan nogle kommunale undersøgelser omkring fremtidens kommunale krav, og hvad kommunerne har brug for. Så prøvede vi at tilrettelægge et efteruddannelsesforløb, som tilgodeser de her kompetencer. Så derfor har jeg hele tiden haft et kendskab til kursusafdelingen. Så det har primært været på det projektmæssige og det overordnede plan, hvor jeg har haft indflydelse på innovationsundervisningen.

NAK: Kan man så sige, at det er et krav fra samfundets side, der har gjort, at innovation er blevet et kursus?

UDDANNELSELEDER: Ja men grunden til, at det ligger som et kursus, det er simpelthen fordi, at da man skulle sammensætte den pakke af AMU-kurser til assistenter, så gik man ind og så på sådan en analyse fra KL om ønskede kompetencer fra kommunerne, og der var innovationskompetencen

en del af det. Samtidig med noget sårbehandling eller hvad ved jeg. Der var en række ønskede kompetencer, som eksempelvis selvledelse og så tilrettelagde vi det ud fra det behov. Det er jo også salg, og det som kommunerne har behov for, så kan man i et salg af kurserne argumentere for, at det er kommunerne selv, der ønsker disse kompetencer. Og så passede det med at AMU udviklede disse innovationskurser, så de lå ligesom i kataloget, som vi kunne tage af.

NAK: Udbyder i stadig innovationskurset?

UDDANNELSELEDER: Kun som en del af kursusafdelingen, vi har ikke haft succes med at sælge det som sådan en pakke.

NAK: De spørgsmål, som vi stiller, er henvendt på kursusafdelingen og ikke selve social- og sundhedsskolen. Hvordan implementeres innovation på uddannelsesinstitutionen?

UDDANNELSELEDER: Der er to primære veje ind i det. Den ene er at få kompetenceudviklet underviserne til både at undervise i innovation og med innovation. Både hvordan de tilrettelægger deres undervisning på, og om hvorvidt det kan gøres mere innovativt, så undervisningen både lægger op til eleverne, så de kan få nogle ideer og sprudle lidt, og den anden del er at prøve at sætte innovation på skemaet for kursisterne.

NAK: På kursusafdelingen har I valgt at have innovation som et separat kursus. Kunne man have gjort det på en anden måde? Så det eksempelvis var lagt ud over hele kursusforløbet, eller kan du begrunde, hvorfor I har valgt at lave innovation til et separat kursus?

UDDANNELSELEDER: Den umiddelbare begrundelse er den måde, hvorpå AMU-systemet er bygget op på, fordi det er sådan, at når man tager et AMU-kursus, så skal man altid evalueres efter nogle standarder, da det er sådan nogle pakker, man køber, og som der skal evalueres efter nogle konkrete mål, så det har nok fra starten af været en systembinding i forhold til, hvordan er det lige, at man kan gøre det her. Nu tænker jeg lige tilbage, om vi drøftede det pædagogisk i den arbejdsgruppe, der var nedsat dengang. Jeg tror, at da innovation sådan rigtig kom ind, der var det lidt et stedbarn, for hvordan er det lige, vi får det ind, og vi var godt klar over, at hvis vi spredte det ud, så skal alle underviserne se sig selv i det eller tage det ind, og så var det nok den letteste måde at isolere det som et kursus. Og dermed ikke sagt, at det er den mest hensigtsmæssige måde, for det tror jeg bestemt ikke, at det er, men der ligger nogle bindinger i den måde, AMU-systemet er. Så vinger man kompetencemålene af og evaluerer det, og så kan man gå videre til det næste. Det er sådan lidt omstændigt, hvis man skal sprede AMU-kurser ud og blande dem.

TS: Men skyldes det så, at AMU-kurser i høj grad tager udgangspunkt i kommunerne, hvorimod skolen som er selvejende, hvor I på AMU-kurserne derfor står for skud i højere grad i forhold til økonomi?

UDDANNELSELEDER: Ja, der er jo en masse dokumentation, der er styrende, og er det, vi oftest bøvler med, når det er AMU. Der er nogle systemer og nogle sammenhænge, som kommer før pædagogikken ind imellem, hvor det ville være oplagt, at kursisterne kan tage hjem i egne organisationer og arbejde med innovation, men det kan de ikke, fordi de skal være til stede, når det er AMU-kurser. Så det kan spænde lidt ben.

TS: Det er lidt en anden organisation end en almindelig skole ikke? Der er nogle andre spilleregler?

UDDANNELSELEDER: Fuldstændig, det er virkelige nogle andre systemer, som der skal pejles ind.

NAK: Hvorfor tænker du, at innovation er vigtig for social- og sundhedsassistenter på kursusafdelingen?

UDDANNELSELEDER: Det tænker jeg, at det er, fordi de er ude i en praksis, som til dels hele tiden er under forandring, så de er nødt til at have nogle innovative kompetencer til at håndtere de problemstillinger, der er. Det er jo også en sektor, der er under økonomisk pres, så man er også nødt til at tænke social innovation, og hvordan kan man udnytte de ressourcer, vi har på en mere spændende måde. Der er hele tiden behov for, at de tænker nyt, og at de tænker anderledes. Det er nok ikke lige det, som der lægger lige til højrebænet for den målgruppe. Det er et stort skridt for dem, for der er mange, der kommer på kursus, som har funderet i 'det plejer vi at gøre'-kulturen, så de bliver virkelige provokerede bare af spørgsmål omkring, hvordan man kunne organisere møder på en anden måde eller vagtplanerne. Alle de der små ting. For jeg tror, at hvis vi skal holde velfærdsstandard, så er dét at kunne tænke innovativt helt centralt.

NAK: Vi har haft diskuteret med vores vejleder omkring, hvad det er social- og sundhedsassistenter skal innovere. For er det pleje og omsorg, som skal gøres anderledes, eller er det deres arbejdssteder, som du nævnte, som de skal tænke innovativt omkring?

UDDANNELSELEDER: Både og. Det kan være alt fra en forflytningssituation, som de bøvler med, 'hvordan kan vi være mere innovative her', eller med de remedier, som vi har til stede. Det er måske i virkeligheden sådan, at forflytningsteknikker er udviklet, fordi man har fundet ud af, at det

kunne være smart at sætte noget skridtsikkert under, så det kan være helt nede i den konkrete opgaveløsning, men i høj grad også den måde, de organiserer sig selv på. Er det nødvendigvis sådan, at alle skal have pause på samme måde, eller at frokosten skal foregå på den måde, altså det handler om kvalitet, hvordan kan man undgå magtanvendelse, hvordan kan man benytte sig af, at der er en børnehave lige ved siden af.

TS: Hvis man ser på hele synet på innovation, som er helt uoverskueligt bredt, så forklarede den anden interviewperson fra den anden social- og sundhedsskole, som vi har undersøgt, at det primært er den nære innovation, skolen søger. Er det det, som vi hører dig sige? At det er de små konkrete tiltag, og at det ikke nødvendigvis er de store opdagelser, men de små hverdagsløsninger. Kan du nikke genkendende til det?

UDDANNELSELEDER: Ja, at få øje på, at der er noget her, som vi kan gøre lettere, og som giver mere værdi for borgeren og mere værdi for os. Og jeg tror nogle gange, at det vi kan være oppe imod i sektoren, det er, at innovation kan godt være forbundet med de tanker fra erhvervslivet, hvor det at få en god idé kan give en masse penge, men her taler vi social innovation, hvor værdien er en anden værdi end en økonomisk, og at det bygger videre på noget af det, vi går og gør i forvejen, og det kan have stor betydning.

NAK: I har jo nogle mål for innovationskurset, men hvad er jeres forventning til elevernes udbytte af innovationskurset?

UDDANNELSELEDER: Vi snakker meget om den mindste tanke, for det jo netop ikke, fordi vi forestiller os, at nu kommer de ud og forandrer en masse. Men det at de tør at tænke i at udfordre sig selv ved at tænke om, vi kunne gøre det her på en anden måde, udvikle på den her idé. Måske er det mere en forandring i måden at tænke på frem for nogle konkrete revolutionerende forandringer. Men det at turde at se på sin egen praksis og tænke, hvorfor er det nu lige, at vi gør sådan.

NAK: Er det så en opnåelse af kompetence, som er sigtet med kurset eller en opnåelse af viden eller færdigheder? Eller at de skal forsøge at udvikle noget velfærdsteknologi?

UDDANNELSELEDER: Det er primært et kompetencesigte, men vi kommer bare ikke omkring det med velfærdsteknologien. Og nogle gange er det jo altså en plejer ude på en af afdelingerne, som får en god ide til en eller anden dims, som kommer til at gøre en forskel for rigtig mange mennesker. Men det er måske lidt mere et spørgsmål om holdning, som der er fokus på.

NAK: Altså at få dem til at tænke anderledes og ruske lidt i dem?

UDDANNELSELEDER: Ja, så de tør at tænke anderledes i hverdagen.

TS: Noget af de vi oplevede på kursusafdelingen, og som underviserne kæmpede meget med i forhold til innovation, det var motivationen i innovation, ligesom at få nedbrudt den her negative barriere i forhold til innovation og holdningen, at innovation bare er økonomiske nedskæringer, til hvad kan vi egentlig bruge innovation til. Det vi oplevede på kursusafdelingen var en motivationsstøttende undervisning, og det er vel også et af jeres små mål, når du siger, at målet er en forandring af måden at tænke på?

UDDANNELSELEDER: Jo, men det er jo bare sådan en sjov ting, for det er jo ikke sådan, at man går ud og tænker, der er et problem, vent lad mig lige tænke innovativt. Det skal mere være en medlæring, som de sådan får med, og så er vi tilbage dertil, at det faktisk giver mening at sprede innovation ud i alle kurser, sådan at man over længere tid øver sig i en anden tilgang til de problematikker, man møder på en mere legende måde. Fordi det kan godt virke voldsomt, når man i forvejen har en målgruppe, som godt kan have en lille smule barriere mod læring eller modstand imod læring i forhold til, 'at jeg har nu været en ret god social- og sundhedsassistent de sidste 15 år, hvorfor skal jeg nu til at tænke anderledes'? Så det er helt naturligt, at der kan komme nogle barrierer, og så kan det godt virke voldsomt at klaske innovation op på noget, hvis man i virkeligheden har brug for at passe lidt på det, man har, så måske skulle man liste det lidt mere ind. Men det er jo klart, det er jo motivation, men jeg tror altså, at det er svært at sige motivation og tage det ind som en ny kompetence. Det tror jeg, er noget, som skal flettes ind på den måde, de i forvejen gør det. For der er ingen tvivl om, at hvis ikke modstand, så i hvert fald en lille smule forbehold i forhold til lige pludseligt at skulle tænke innovativt.

NAK: Hvor har I så hentet faglig, didaktisk og pædagogisk inspiration til undervisningen?

UDDANNELSELEDER: Noget er jo autodidakt, noget er jo også et spørgsmål om, at der er nogle, som mere personligt brænder for innovativ tænkning og selv er nysgerrige på at opsøge nye metoder, og da vi startede op på det her, så havde vi en erhvervspsykolog ansat som underviser, som havde det med og introducerede det og byggede koncepterne op. Så det var lidt som en følorder. Der er nogle, der tænder mere på innovation end andre. Desuden har vi været en del af et regionalt EU projekt, hvor man har fokuseret på det at udvikle entreprenante medarbejdere i regionen, og der har der været sådan et kompetenceudviklingskursus for underviserne, som har taget afsæt i Lotte Darsø's metodikker. Der har der vist været en eller to med fra kursusafdelingen, og så giver de det videre. Så det er lidt noget, der går i arv på den her måde. De bliver ambassadører på en måde.

TS: Der er også nogle, det ligger mere naturligt til end andre?

UDDANNELSELEDER: Ja, det er også svært, når der er nogle, der gerne vil tage en diplomuddannelse i innovation, men så er der ikke nok tilmeldte, og så bliver det ikke til noget. Det siger også lidt om, at der er noget at arbejde med. Så der er forskellige tilgange til det.

NAK: I de overordnede formål for social- og sundhedsuddannelsen, der kan vi ikke rigtig finde et mål om, at assistenterne skal være innovative? Men ved du om undervisningsloven siger noget om det?

UDDANNELSELEDER: Der er noget i forhold til deres uddannelse, hvor der står, at de skal have noget innovativ undervisning på et tidspunkt – det står i bekendtgørelsen enten som et valgfag eller sådan noget. Men ellers er der ikke noget lovmæssigt, men vi har valgt at skrive det ind i vores strategi, at vores elever og kursister bliver innovative, det er måske lidt et stort mål, men vi har i hvert fald tænkt det ind strategisk set. Vi har haft fokus på det i et par år, hvordan man kan gøre det mere tydeligt. Og i den nye reform der er på vej, der bliver innovation et fag på grundforløbet, så der bliver det mere tydeligt. Og så skal vi jo have gjort det til vores eget, for vi er jo sammen med andre erhvervsskoler, og det er måske nemmere for de der unge mennesker, som kan se sig selv som tømmer. Han kan måske bedre se mening med innovation, det er nemmere at få øje på, at han skal have den gode ide. Der er forskel på hvilken erhvervsskole, man snakker om.

NAK: På kursusafdelingen kunne vi se, at innovation det spillede en central rolle, idet at det var den måde, man valgte at slutte hele kursusforløbet af på. Kan du sige lidt om, hvad målet er med det?

UDDANNELSELEDER: Nu har I jo fulgt KUA, og jeg vil ikke prale med, at det er sådan på kursusafdelingen generelt, for det er særligt for det kompetenceudviklingskursus for assistenter.

NAK: Er der en speciel grund til at kursusforløbet afsluttes med et innovativt projekt?

UDDANNELSELEDER: Vi er lidt tilbage til, hvor vi startede, da man måske kan forestille sig, at eleverne har været igennem de forskellige kurser, hvor man har haft omkring farmakologi, sygepleje, og kan man så gribe en af de kurser fra sådan en innovativ vinkel. Kan vi udvikle vores måde at styre medicinhåndteringen eller et eller andet. For så har man ligesom lidt fagligt indhold at kaste innovationsblikket på.

NAK: Inde på jeres hjemmeside der står der, at I er med i en række projekter, hvor der er fokus på at udvikle elevernes innovative kompetencer, er der nogle specielle projekter I har deltaget i?

UDDANNELSELEDER: Der var det der entreprenørskab, som var regionalt. Fra talentmasse til entreprenørskab, og det var fra statsforvaltningen og lavet af EU midler, ideen var rigtig god, hvor man ønskede et samarbejde mellem ungdomsuddannelser, gymnasier, erhvervsskoler og akademier. Og der var vi med i forhold til kompetenceudvikling af undervisere, og på den måde fik vi nogle midler til det, men vi havde også en temadag for praksisfolk omkring innovation, hvor vi havde et forstyrrelsesseminar for nogle undervisere. Så det var et konkret projekt, derudover har vi også lavet et valgfag i innovation til vores grunduddannelse. Og så havde vi et Tub-projekt, der er sådan et forskningsprojekt inden for AMU-uddannelserne. Det var sådan et innovationsstartskud til innovationskurset. Og så har vi for nylig afsluttet sådan et projekt, som var finansieret af Centeret for Kompetenceudvikling, som har været et forsøg på at udvikle undervisernes innovative kompetencer til hele tiden at forandre i forhold til differentiering. Så de har været igennem sådan et kreativt platform styret forløb, hvor de skulle udvikle nogle nye måder at tænke undervisning på, som er blevet implementeret i dag. Så de udviklede nogle nye pædagogiske og didaktiske metoder. Så vi er hele tiden søgende efter midler, som kan puste liv i det.

Vi har jo meget tænkt det sådan, at elevernes innovative kompetencer udvikles i gennem undervisernes innovative kompetencer, altså det der med at få undervisning på en anden måde end ren tankpasserpædagogik, og vi har faktisk lavet en evaluering på baggrund af nogle nye pædagogiske metoder, der har vi været ude i praksis og spørge efter, hvordan de oplevede de elever, som kom ud, og det de alle sammen siger, det er, at det er elever, som i højere grad selv løser problemstillingerne. De afventer ikke og spørg ikke 'hvad skal jeg gøre her? ', men opsøger selv arbejde og er i højere grad mere problemløsende. Og den undervisning, de elever har fået, har været tilrettelagt sådan, at eleverne selv hele tiden har skullet navigere i læringsrummet og ikke bare sidde tilbagelænet. Så umiddelbart ser det ud til at have en betydning.

NAK: Hvordan evaluerer I på innovationskurset?

UDDANNELSELEDER: Ja, på et kursus er der nogle i forvejen bestemte succeskriterier, og når man tager innovationskurset, så må jeg jo nok desværre sige, at det handler om, man mener, at eleverne har levet op til målene, og det er nok lidt bagudrettet. Så vi har ikke nogle vurderinger om, hvorvidt arbejdsgiverne kan mærke nogen forskel. I virkeligheden burde man jo undersøge, om det flytter noget ude i praksis, om der er nogle forandringer der, men det gør vi altså ikke på kursusafdelingen.

NAK: Ja, for det kan jo være svært at måle kompetencer nu og her. På innovationskurset laver de jo det her innovative projekt, hvor arbejdsgiveren kommer ud og hører, hvilke tanker de har gjort sig, og så bliver målet lidt, om det kan lade sig gøre eller ej, som bliver succeskriteriet.

UDDANNELSELEDER: Ja, for man kan sige, hvis det ikke rigtig kan lade sig gøre, har man så bare forladt den, eller er det den ene ide, som de bliver vurderet på, eller er det kompetencer. Her har vi et udviklingsområde med potentiale.

NAK: Hvilke udfordringer har I mødt i forbindelse med innovationsundervisningen på innovationskurserne?

UDDANNELSELEDER: Udfordringen har meget været for underviserne at finde deres egen rolle i undervisningen, og 'hvordan skal jeg gribe det an?' Og så også at få en koordineret holdning til det, min oplevelse er ikke nødvendigvis, at de er enige om hvordan. Og hvis man spillede innovation ud, så skal alle kunne overskue det og kunne se sig selv i det ved at anvende nogle pædagogiske metoder på den her måde. Man skal jo som lærer slippe kontrollen en lille smule, når man står ude i det, hvor man skal lade noget mere være op til, hvad der sker i rummet, og det kan godt udfordre, så det, tror jeg, er noget af udfordringen. Og en anden udfordring har været at komme op over kanten i forhold til, hvad forstår jeg ved innovation. Og selv at få øje på at innovation, og så er det der i det små, det er ikke nødvendigvis den der gode ide, som jeg så kan tjene en million på. Det er det også, men det er ikke det, vi går efter her.

TS: Du nævner den bagudrettede evaluering, og den tror jeg ikke, I står alene med. Det er jo den samme udfordring, som alle pædagogiske kontekster som underviser i innovation, har. Det er umuligt at vurdere ud fra nogle kompetencemål, hvor eleverne skal opnå kompetencer til dit og dat, men rent teknisk er det nærmest umuligt at gå ind og vurdere, om de så har opnået de mål.

UDDANNELSELEDER: Ja, i hvert fald hvis man tænker det i sådan en summativ evaluering, men ellers kunne man måske godt, hvis man arbejder mere med sådan noget løbende feedback og noget formativ evaluering til kursisterne, men så bliver man også nødt til at splitte sådan et innovationsforløb op over længere tid.

TS: Det er jo også relativ kort tid, de er på kursus. For kan man forvente, at nogle, der har arbejdet inden for deres fag i 15-20 år efter et par dages kursus, kan få en holdningsændring?

UDDANNELSELEDER: Ja, det er udfordringen, for hvordan får man tændt motivationen, hvis der er nogle grundlæggende antagelser, som skal rykkes på i forhold til, hvordan man i virkeligheden

tænker, så er det måske lidt optimistisk og tro, at man kan nå det hen over et kursus. Måske skal I udvikle nogle metoder til at evaluere på innovative kompetencer?

NAK: Ja eller bare få sat ord på, hvad det at være innovativ kompetent indeholder af værdi.

UDDANNELSELEDER: Men når jeg tænker på den her målgruppe og hvor vanskeligt, det nogle gange kan være at fastholde dem i en almindelig faglig refleksionsproces, hvor man siger, 'okay vi har den her problemstilling', hvis vi bare skal se på den ud fra forskellige perspektiver eller behandle den ud fra et perspektiv, der har de allerede handlet, inden de får læst problemstillingen. Det er svært nok, og når man så skal angribe den innovativt, det er altså noget af et mentalt arbejde. De er jo dannede i sådan en klinisk procestænkning, at 'nu vælger jeg en problemstilling, og så vælger jeg en handling'. Det er sådan en lineær klinisk procestænkning, det er jo det, de er dannede til.

TS: Jeg tænker I har jo nogle større grundlæggende udfordringer i forhold til skolen med innovationslinjen, hvor det er elever, der selv har valgt innovation til og dermed er mere åbne, og de var ikke færdigt dannede som folk på kursus.

UDDANNELSELEDER: Der er helt klart forskel, hvis man ikke har for mange forforståelser. Er man 56 år og har været i faget, og man lige pludselig skal prøve noget andet. Så lægger modstanden også i, 'hvad er det nu for et nyt begreb?' Og de er bare dannede i den der naturvidenskabelige tradition, hvor der er en rigtig løsning på det. Så det er jo et mindset, der skal ændres.

Bilag 3 - Observationer på Social- og Sundhedsskole X

Kompetenceudvikling for social- og sundhedsassistenter

Holdet består af 22 kvindelige kursister med en gennemsnitsalder på ca. 40 år.

Sidder i hestesko, men bliver bedt om at indrette rummet med tre ø'er, hvor der skal være rart at være – kursisterne må 'stjæle' fra de andre lokaler.

Principper for undervisningen (fortalt af underviserne)

- Ø Først forstyrrelser og skøre indfald, der skal skabe endnu bedre tryghed på holdet
- Ø Så gennemgår vi forskellige metoder til innovativ tænkning
- Ø Løbende forstyrrelser
- Ø Løbende teori
- Ø Tempo

U = underviser.

K= kursister

Innovation Idéudvikling 1. dag	Deskriptive	Analytiske	Metodologiske
	U: 'Første dag i jeres nye liv, med forandring' K: 'Forandring, så vil vi ikke (griner)'		
	U: kommer med en syngende struds på armen og griner	Det skal være anderledes, åbner op for at det bliver sjovt	

	<p>K: 'Det skal give mening! – vi er vant til altid at skulle være fleksible og åbne over for at hver dag er en ny situation, så derfor gider vi det ikke her. Her vil jeg fordybe mig og ikke bruge ti minutter på at lære (ny) sidemandens vaner og rutiner at kende'</p>	<p>Underviserne ønsker at kursisterne skal blande sig lidt mere, da de nu efter fem ugers kursus er i små grupper, som de nødtigt vil væk fra.</p>	
	<p>Underviseren oplyser, at hele lokalet skal nyindrettes, og til det får kursisterne 30 minutter. De må hente artefakter fra hele skolen og skal pynte lokalet op, så det bliver fuldstændigt anderledes. Kursisterne reaktioner er blandede - løsner op og virker positive, mens andre udviser tydelig misbilligelse med nyindretningen:</p> <p>K: 'Sådan noget pis gider jeg fandme ikke,</p>	<p>Modstand i mod at skulle indrette lokalet – dog gik hun efterfølgende til opgaven med et smil på læben</p>	<p>Forsvarsmekanisme – forståelsesmæssige niveau. Hun kan ikke forstå, hvad hun skal bruge det ift. hendes arbejde</p>

	det var i dag man skulle have været syg – JEG har arbejdet som pædagog’		
	K: ’Det er godt, det værste er bare at det skal ryddes op igen (griner)’. (Ift. opgaven om at indrette rummet)		De er ikke klar over, hvor længe det nye rum skal være der og derfor kan det synes en smule ’hvorfor nu det’
	I forbindelse med ovenstående nyindretning udtrykker en kursist, da de skal planlægge, hvor folk skal sidde: K: ’Jamen vi må jo ikke sidde sammen’ hvortil en anden svarer ’Det kan jeg fandme love for at vi må’ K: ’Du SKAL – det bryder jeg mig ikke om at få at vide’		Udtrykkene siger noget om jargonnen på holdet og om kulturen ift. assistenterne – de kan sku’ godt selv.
	Vi bliver i forbindelse opsøgt af en kursist, som spørger ind til os og giver os sandheden		

	<p>om hendes syn på kurset. Hun udtrykker, at hun har rigtig svært ved at se meningen med alle de 'lege'. ' K: 'Det gider jeg ikke. Gider ikke hele tiden at skulle tage stilling til alt muligt mærkeligt'.</p>		
	<p>Kursisterne introduceres til 'modstand'- Kursist udtrykker, at innovation er et fedt koncept, men at det i sidste ende vil koste dem deres job og derfor får man modstand mod det.</p>	<p>Kursisterne kender i dag til problematikkerne. Innovation og problemløsning virker relevant for sosu'erne.</p>	<p>Hvordan kunne man i højere grad bevidstligøre dette for kursisterne?</p>
	<p>K: 'Det har været spændende, men hold op, jeg er træt i hovedet'</p>		

<p>Innovation Idéudvikling 2. dag</p>	<p>Deskriptive</p>	<p>Analytiske</p>	<p>Metodologiske</p>
---	--------------------	-------------------	----------------------

<p>Dialogkort: Hvad fik du med fra i går?</p>	<p>K: 'Skal jeg blive eller gå?'</p> <p>'Ja hat, nej hat'</p> <p>'Kurser er ikke mig, jeg glæder mig til at komme på arbejde igen, selvom det er lærerigt'</p> <p>'Forvirrende start på dagen'</p> <p>'Efter kurset havde jeg en masse energi, som jeg skulle af med'</p> <p>'Jeg hørte ikke lige efter' (hvad opgaven gik ud på nu)</p> <p>'Hvis vi går i samme retning, så kan vi meget'</p> <p>'Innovation hænger sammen med motivation – fuld fart fremad'</p> <p>'Kreativ da jeg kom hjem'</p> <p>'Se det oppe fra – vi er mangfoldige og forskellige'</p>		
---	---	--	--

	<p>Efter øvelsen indleder underviseren dagen med teoriundervisning ”undervisning om innovation”. Der uddeles et hæfte om social innovation.</p> <p>Kursisterne går i gang med at læse.</p> <p>K: ’Jeg bliver faktisk sur, når jeg læser det her!’</p>		
	<p>Der diskuteres associationer på innovation. En del af de første udsagn peger på modstand i form af økonomi og besparelser. Som dialogen skrider frem bliver forslagene mere nytænkende, værdiskabende osv.</p>	<p>Kursisterne virker mere engagerede. Især når diskussionerne bliver fagnære, så det giver konkret mening.</p>	<p>Hvordan kan man fange denne motivation</p>
	<p>K: ’Vi er innovative på det menneskelige plan, der er altid en ny hverdag i morgen’</p>		
	<p>K: ’Min leder har ikke fortalt mig, hvorfor jeg er på kursus. Jeg fik bare af vide, at det var min tur’</p>		

	<p>U: ”Hvis der skulle ansættes nok personale til at passe de ældre, så er der en undersøgelse, der viser, at det vil kræve, at syv ud af ti danskere skal arbejde i den offentlige sektor, og hvem skal så tjene pengene til at holde den offentlige sektor i gang? I bliver simpelthen nødt til at tænke innovativt, så i kan løse de udfordringer, som i står over for på jeres arbejdsplads”.</p>		
	<p>K: ’Du skal yde mere for færre penge’</p> <p>K:’Innovation er det ikke bare et andet ord for nedskæringer’</p>		
	<p>K: ’Vi er ikke bare assistenter, vi er assistenter med stort A’</p>		
	<p>K: ’Dem der ikke ’popper’ er tit dem man bruger tid på’</p>	<p>Kursisten bruger popcorns-teorien til at forklare</p>	

	U: ”Vi har fået for få børn i Danmark og derfor er der nu flere ældre, som kræver pleje, end arbejdsdygtige i Danmark, og det bliver ikke bedre med årene”.		
--	---	--	--

Innovation Formidling 3. dag	Deskriptive	Analytiske	Metodologiske
	<p>Lokalet er, modsat de forrige dage, indrettet efter almindelige, klassiske forhold.</p> <p>Kursisterne oplyser, at lokalet havde været for rodet og forstyrrende for undervisningen. Lokalet er i dag derfor opryddet og alt pynt ryddet af vejen. Bordene er dog stadig indrettet i øer (4 øer i alt).</p> <p>K: ’ Det giver rod i hovedet’</p>		<p>Meningen med nyindretningen af lokalet var vel ikke at det skulle være rodet og forstyrrende?</p>

	Underviseren er klædt ud og begynder at danse til Junglebogens 'det rent og skær nødvendige'		
	Innovationsbegreber – gør det praksisnært, beder dem give eksempler på innovation inden for deres felt	De kommer med eksempler. De virker interesserede, lytter og noterer	
	Skriver dagens program på tavlen, medens hun kobler punkterne på det teori de kender i forvejen; modstand, innovationsdiamanten (prejekt), popcornsmetaforen	Beder om hendes dias (liste med ti punkter med innovation i hverdagen) – de er interesserede i det hun fortæller - mener det er vigtigt	
	Underviser er i tvivl om, hvad der allerede er foregået på kurset	Underviserne har ikke sparret omkring, hvad der foregår fra den ene dag til den anden	Det undrer mig, at man ikke overleverer undervisningens indhold til hinanden → portfolio??
	U: 'er i med? Ellers må i stille spørgsmål' Sætter foredrag på v/ Lotte Darsø: Hvad er innovation?	Efter 10 min er de urolige – småsnakker.	

	<p>Dagens første gruppe- øvelse. Kursisterne skal arbejde med fremtidsværksted. Her skal kursisterne ar- bejde med et bræn- dende tema, som om der er gået 20 år og det nu er implemente- ret. Kursisterne skal arbejde med spørgs- mål, der handler om hvilken merværdi, det har skabt for brugere og personale og hvilke udfordringer de havde med implementerin- gen. Derigennem skal de formulere en kon- kret handlingsplan for deres brændende tema.</p>		
	<p>U: 'Innovation er ikke fis og ballade, men en proces'</p>	<p>QR koder til hjælp, når de laver opgaver – små youtube film om, hvad hver rolle bety- der</p>	<p>God måde at mini- mere mængden af læs- ning til kursisterne, dog er materialet en slags oplæsning fra en pc – det ku' måske gøres mere levende</p>

	K: 'Min kollegaer, som har været på innovati- onskursus har ikke præsenteret deres pro- jekt på vores arbejds- plads'		
	K: 'Det er svært at på- tage sig en rolle, som ikke ligger naturligt til en'		
	K: 'Hvis vi skal nå at blive færdige, så skal vi lige tilbage til opga- ven'	K tager teten, da der er gået 10 min med hyggesnak	K er en naturlig leder- type eller så er hun 'konceptudvikleren'